



ВЕСТНИК НИЖНЕВАРТОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА



Bulletin Of Nizhnevartovsk State University

Журнал издается с 2008 года

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий, утвержденный ВАК РФ

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Бобыкина И. А.*
Развитие культуры лингвосообразования как одна из стратегических целей иноязычного образования в вузе3
- Бутева В. Е.*
Подходы к формированию стратегической компетенции при обучении профессионально ориентированному чтению 11
- Истомина И. П.*
Подготовка будущих бакалавров педагогического образования к профессиональной деятельности в области духовно-нравственного воспитания обучающихся 18
- Клеменцова Н. Н.*
К становлению понятия общекультурной компетентности: анализ ФГОС ВПО третьего поколения24
- Корж Т. Н.*
Формирование профессиональных концептов средствами иностранного языка.....32
- Плеханова Ю. В.*
Определение комплекса критериев оценки качества устного перевода студентов-лингвистов.....39
- Прикот О. Г.*
Непрерывное образование: основы управленческих инноваций 43
- Яскевич М. И., Нефедова И. К.*
Реализация дополнительных профессиональных программ в области преподавания русского языка как иностранного в системе дистанционного обучения на портале «Образование на русском»49

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

- Антипова О. С.*
Морфологические особенности физического развития хоккеистов как результат адаптации к занятиям при подготовке в спортивных школах 56
- Байбакова Т. В., Ляликова Н. Н.*
Модульная технология обучения технико-тактическим действиям студентов-баскетболистов в стритболе63
- Коричко Ю. В.*
Исследование взаимосвязи показателей физической подготовленности девушек 12—14 лет и содержательного компонента соревновательных индивидуальных программ в спортивной аэробике 68
- Красникова О. С.*
Разработка критериев оценки физической подготовленности студентов Нижневартовского государственного университета 73
- Пащенко Л. Г.*
Мотивы занятий физкультурно-оздоровительной деятельностью у лиц юношеского и зрелого возраста в сравнительном аспекте.....78
- Реуцкая Е. А., Николаев Е. М.*
Вклад гоночного и стрелкового компонентов подготовленности высококвалифицированных биатлонистов в итоговый спортивный результат на основных дистанциях соревновательной программы 84
- Трещева О. Л., Карпеева С. А.*
Характеристика соревновательной практики элитных спортсменок в комплексном плавании90

Главный редактор

Горлов С. И., доктор физико-математических наук, профессор
(г. Нижневартовск)

Заместитель главного редактора

Коричко А. В., кандидат педагогических наук, доцент
(г. Нижневартовск)

Ответственный редактор

Ибрагимова Л.А., доктор педагогических наук, профессор
(г. Нижневартовск)

Секретарь

Истомина И.П., кандидат психологических наук, доцент
(г. Нижневартовск)

Давыдова С.А., доцент (г. Нижневартовск)

Члены редакционной коллегии

Ерохин В. Н., доктор исторических наук, доцент
(г. Нижневартовск)

Grabowska Magdalena, доктор экономики (Ph.D)
(г. Плоцк, Польша)

Kludacz Magdalena, доктор экономики (Ph.D) (г. Плоцк, Польша)

Krzetowska Agnieszka, доктор экономики (Ph.D)
(г. Плоцк, Польша)

Кулагин А. Ю., доктор биологических наук, профессор (г. Уфа)

Нурбеков Б. Ж., доктор педагогических наук, профессор
(г. Астана, Республика Казахстан)

Михайлова О. Ю., доктор психологических наук, профессор
(г. Нижневартовск)

Медведев С. С., доктор биологических наук, профессор
(г. Санкт-Петербург)

Овечкина Е. С., кандидат биологических наук, доцент
(г. Нижневартовск)

Солодкин Я.Г., доктор исторических наук, профессор
(г. Нижневартовск)

Усманов И. Ю., доктор биологических наук, профессор
(г. Нижневартовск)

Цысь В. В., доктор исторических наук, доцент
(г. Нижневартовск)

Чорев М.М., кандидат исторических наук (г. Нижневартовск)

Editor-in-Chief

Gorlov S. I., Doctor of Physics and Mathematics, Professor
(Nizhnevartovsk)

Deputy Editor

Korichko A. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Profes-
sor (Nizhnevartovsk)

Executive editor

Ibragimova L.A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Nizhnevartovsk)

Secretary

Istomina I.P., Candidate of Psychological Sciences, Associate
Professor (Nizhnevartovsk)

Davydova S.A., Associate Professor (Nizhnevartovsk)

Editorial Board

Erokhin V. N., Doctor of Historical Sciences, Associate Professor
(Nizhnevartovsk)

Grabowska Magdalena, Ph.D. in Economics
(Plock, Poland)

Kludacz Magdalena, Ph.D. in Economics (Plock, Poland)

Krzetowska Agnieszka, Ph.D. in Economics
(Plock, Poland)

Kulagin A. Yu., Doctor of Biological Sciences, Professor (Ufa)

Nurbekov B. Zh., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Astana, Republic of Kazakhstan)

Mikhailova O. Yu., Doctor of Psychological Sciences, Professor
(Nizhnevartovsk)

Medvedev S. S., Doctor of Biological Sciences, Professor
(Saint Petersburg)

Ovchikina E. S., Candidate of Biological Sciences, Associate Profes-
sor (Nizhnevartovsk)

Solodkin Ya.G., Doctor of Historical Sciences, Professor
(Nizhnevartovsk)

Usmanov I. Yu., Doctor of Biological Sciences, Professor
(Nizhnevartovsk)

Tsys V. V., Doctor of Historical Sciences, Associate Professor
(Nizhnevartovsk)

Choref M.M., Candidate of Historical Sciences (Nizhnevartovsk)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-55479 от 25 сентября 2013 г.

Журнал индексируется в следующих научных базах:

- Российский индекс научного цитирования (РИНЦ)
- Научная электронная библиотека открытого доступа КиберЛенинка (CyberLeninka)
- European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH PLUS)
- Academic Resource Index Research Bible
- Google Академия
- Information Matrix for the Analysis of Journals (MIAR)
- Scientific Indexing Services (SIS)
- Open Academic Journals Index (OAJI)
- Polska Bibliografia Naukowa (PBN)
- Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)

Учредитель: ФГБОУ ВО «Нижневартовский государственный университет»

Адрес редакции: Россия, 628605, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, г. Нижневартовск, ул. Ленина, 56

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 12.12.2016
Формат 60×84 1/8. Бумага для множительных аппаратов
Гарнитура Times. Усл. печ. листов 12. Тираж 1000 экз.
Заказ 1811

Отпечатано в Издательстве НВГУ
Россия, 628615, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра,
г. Нижневартовск, ул. Дзержинского, 11.
Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: izdatelstvo@nvsu.ru

ISSN 2311-1402

© Нижневартовский государственный университет, 2016

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.147

И. А. Бобыкина
Челябинск, РоссияРАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИНГВОСАМООБРАЗОВАНИЯ
КАК ОДНА ИЗ СТРАТЕГИЧЕСКИХ ЦЕЛЕЙ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. Статья посвящена анализу концептуальных аспектов развития культуры лингвосамообразования обучающихся как одного из направлений инновационной педагогической деятельности в вузе. Обоснована необходимость пересмотра целеполагающих и организационных установок иноязычного образования, обновления содержания и технологий, повышения требований качества профессиональной подготовки в соответствии с современным этапом развития российского общества и актуальными тенденциями в сфере высшего образования. Исходя из философской идеи саморазвития человека как внутреннего механизма его изменения, раскрыта сущность и общая логика развития культуры лингвосамообразования. Особое внимание уделяется описанию содержательной и кумулятивной сущности способности человека к самообразованию с помощью иностранного языка. Представлены структурные компоненты и параметрические характеристики культуры лингвосамообразования как источника личностного и профессионального роста. Проанализированы внешние и внутренние признаки познавательной самостоятельности как личностного качества, степень сформированности которого влияет на уровень сознательного самосозидания личности. Подчеркивается важность самоидентификации, способствующей становлению студента субъектом деятельности.

Наряду с теоретико-методологическими основами рассматриваются праксиологические аспекты развития культуры лингвосамообразования студентов в практике обучения иностранному языку в вузе. Подробно описывается схема усвоения опыта самоуправления на основе функционального анализа самообразовательной деятельности. Рассматривается классификация стратегий, позволяющая выбрать наиболее эффективные в конкретно заданных условиях саморазвития. Анализ теоретического и эмпирического исследований позволил выявить закономерности социокультурного, дидактического и личностного уровней. Представляя собой комплекс объективно существующих устойчивых связей, установленные закономерности и соответствующие им принципы (социальные, дидактические, специальные) определяют требования к моделированию процесса подготовки студентов к непрерывному самообразованию с помощью иностранного языка.

Ключевые слова: культура лингвосамообразования; самообразовательная деятельность; самостоятельность; стратегии лингвосамообразования; закономерности; принципы.

Сведения об авторе: Ирина Александровна Бобыкина, доктор педагогических наук, профессор кафедры делового иностранного языка.

Место работы: Челябинский государственный университет.

Контактная информация: 454001, г. Челябинск, ул. Братьев Кашириных, д. 129; тел.: 89049470224; E-mail: bobykina-a@mail.ru.

Статья подготовлена в рамках проекта Фонда перспективных научных исследований Челябинского государственного университета 2016 г.

В настоящее время можно говорить о новом витке внимания к иноязычному профессионально ориентированному образованию в высшей школе. Мировоззренческая парадигма современной эпохи глобального инновационного уклада обусловила смену традиционного образования с основной функцией «учить иностранному языку как системе знаний, навыков и умений иноязычной речевой деятельности» новой концепцией иноязычного образования гуманистической направленности на человека мира как высшую абсолютную ценность, функционально ориентированной на социализацию людей. Основанием для такого перехода служит глобальная тенденция становления Smart-общества, отличительными характеристиками которого являются стремление учиться на протяжении всей жизни, сопричастность решению проблем мирового формата, создание инноваций и новых благ человечества. Как следствие закономерного процесса глобализации наблюдается стремительное развитие средств информационных и коммуникационных технологий, что приводит, в частности, к широкомасштабному

самообразованию, в том числе и с помощью иностранного языка. Наиболее востребованными становятся неформальные образовательные ресурсы: социальные сети, Интернет-оболочки, позволяющие реализовать самообразование за счет собственной активности и самостоятельности индивидов в окружающей культурно-образовательной среде. Все эти проявления, с одной стороны, создают благоприятный контекст активизации самостоятельности обучающихся в процессе иноязычного образования в вузе, а с другой стороны, требуют изменения всех компонентов педагогической системы: целевых установок, содержания, форм и методов, технологий, средств обучения и взаимоотношений между субъектами образовательного процесса.

Согласно Федеральным государственным стандартам цель иноязычного образования заключается в создании образовательной среды саморазвития личности, способной и готовой эффективно участвовать в межкультурной коммуникации на иностранном языке. С нашей точки зрения, лишь синергетическая междисциплинар-

ная организация функционирования образовательной системы, внедрение электронных технологий и программ, ориентированных на решение глобальных проблем современности, позволят вывести иноязычное образование на новый, более высокий уровень развития, а именно на уровень активного социального творчества. В этой связи особую значимость приобретает развитие культуры лингвосамообразования обучающегося, поскольку формирование «образа» человека и мира требует индивидуальной инициативы и невозможно без личностного переживания и осознания.

Культура лингвосамообразования есть кумулятивная способность и готовность обучающегося самостоятельно осуществлять целенаправленную систематическую деятельность по развитию личностных качеств и способностей, совершенствованию своего иноязычного образования или удовлетворению познавательных потребностей с помощью иностранного языка (Бобыкина 2011: 76). Она определяется устойчивостью *мотивационного, когнитивного, процессуального и результативного компонентов*.

Мотивационный компонент, включающий глубокие внутренние мотивы, определяет ценностно-смысловые аспекты лингвосамообразования. Стратегии самодиагностики и саморегуляции являются основными объектами усвоения содержания мотивационного компонента. Реализация данного компонента позволяет актуализировать значимость лингвосамообразования и формировать мотивационную готовность обучающегося к непрерывному лингвосамообразованию. В результате этого происходят качественные изменения в структуре личности, что, в свою очередь, ведет к переоценке сложившихся ценностей, формированию мировоззренческой позиции личности, которая позволяет осознать свое предназначение, вырабатывая тем самым ценностное отношение к культуре лингвосамообразования.

В качестве основных потребностей в лингвосамообразовании выделяются: потребность в информации, необходимой для ориентации в новой социокультурной ситуации; потребность в знаниях, необходимых для осуществления успешной деятельности и для личностного развития; потребность в овладении умениями, навыками, способностями, определенными средствами; потребность в самосовершенствовании; потребность в положительных эмоциях.

Анализ работ отечественных исследователей (К. А. Абульханова-Славская 1980; А. А. Леонтьев 2007; А. Н. Леонтьев 2004; А. Маслоу 1999) позволил классифицировать мотивы к самообразовательной деятельности следующим образом:

1. Социально значимые мотивы, вызываемые необходимостью определения жизненных планов, своего места в обществе.

2. Мотивы, обусловленные побудительными силами познавательного интереса, но не жизненными планами обучающегося.

3. Мотивы стремления к самосовершенствованию своей личности.

К мотивам первой группы относятся: потребность в постоянном лингвосамообразовании и самосовершенствовании; высокие требования к личности, к ее способности развиваться в непрерывно изменяющихся условиях; стремление осознать свои возможности и способности; познавательный интерес к иностранному языку, включенный в жизненные планы обучающихся; интерес к вопросам социальным, морально-этическим, политическим и т.п. Именно они придают лингвосамообразовательной деятельности устойчивость и целенаправленность.

В зависимости от степени выраженности познавательного интереса к лингвосамообразовательной деятельности обучающихся можно разделить на три группы: обучающиеся с низким уровнем познавательного интереса, для которых характерна стихийная, ситуативная лингвосамообразовательная деятельность; обучающиеся, у которых познавательный интерес приобрел достаточную стойкость, способные к целенаправленному, ситуативно-инициативному лингвосамообразованию; обучающиеся, у которых стержневым стал собственно познавательный интерес во всем своем своеобразии, способные к инициативно-зрелому лингвосамообразованию. Лингвосамообразовательную деятельность в этом случае стимулирует жажда познания, интерес к изучаемому языку и иноязычной культуре, стремление к культурной идентификации и межкультурному общению, беспристрастный поиск новой информации, в результате чего формируется обобщенное чувство любви к знаниям и познавательному труду, которое выступает сильнейшим стимулом к лингвосамообразованию.

Третья группа мотивов лингвосамообразования связана с потребностью личности в саморазвитии и самосовершенствовании. К этой группе мотивов относятся: осознание себя как субъекта лингвосамообразовательной деятельности, внутренняя позиция («Я-концепция»), стремление развивать свои способности, настрой на овладение стратегиями лингвосамообразования, стимул к лингвосамообразованию, стремление удовлетворения своих познавательных интересов, стремление личности воспитывать свой характер.

Следует отметить, что мотивация к лингвосамообразованию формируется в результате внутренних познавательных мотивов и активизации социальных мотивов.

В мотивации лингвосамообразования принципиально значимым является выделение двух аспектов: личностного и деятельностного. В первом случае решающими являются внутренние познавательные мотивы, которые присущи обу-

чающемуся: личный опыт лингвосамообразования, контекст деятельности, интересы и склонности, эмоции и чувства, статус в коллективе.

Во втором случае мотивация деятельности вызвана привлекательностью самого процесса лингвосамообразования: интерес к познанию содержания, стремление к вычленению способов лингвосамообразования, выявление причинно-следственных связей в изучаемом материале. В этой связи отметим, что любые методы развития готовности к лингвосамообразованию, в которых учитываются личностный и деятельностный компоненты, в процессе самообразования на любом уровне позволяют вызвать истинный интерес к иностранному языку, тем самым делая образовательный процесс более успешным. Необходимыми условиями для полного удовлетворения деятельностью являются: личностный смысл осуществляемой деятельности, наслаждение от процесса деятельности. Отсюда следует, что лингвосамообразовательная деятельность может быть потенциально притягательна в том случае, если она включает в себя ценностные ориентации обучающегося, соответствует его мотивам. Только в таком случае функционирование процесса самообразования может быть максимально продуктивным и результативным.

В мотивационной структуре культуры лингвосамообразования можно выделить также мотивацию результата и мотивацию деятельности. Переориентация мотивации результата (решение заданной задачи) на мотивацию самообразовательной деятельности является показателем развития обучающегося как субъекта самообразовательной деятельности.

Не менее значимым в развитии мотивационной сферы является актуализация стремления обучающегося к самоактуализации и самореализации, формируемым на основе противоречий между внутренними возможностями личности и объективной необходимостью самообразовательной деятельности. К таким противоречиям можно отнести: несоответствие притязаний обучающегося его реальным возможностям; несоответствие самооценки умений лингвосамообразования и его качества; несоответствие темпов, интенсивности процессов самоизменения человека намеченной им программе деятельности. Таким образом, изучение мотивов самообразовательной деятельности обучающихся позволяет оказывать непосредственное влияние на мотивационно-ценностную сферу личности.

Обобщая сказанное, отметим, что основными признаками развития мотивационной сферы обучающегося являются: осознание смысла самообразовательной деятельности для своего личностного и профессионального роста, заинтересованность в совершенствовании иностранного языка и познании иноязычной культуры, стремление к формированию культуры лингвосамообразования

и дальнейшей самореализации, готовность к лингвосамообразованию.

Предназначение когнитивного компонента заключается в усвоении обучающимся лингвосамообразовательных знаний (самотивации, самоориентации и планирования, самореализации, самоконтроля и самокоррекции). Вооружение обучающихся комплексом теоретических знаний, лежащих в основе лингвосамообразовательной деятельности, способствует осознанному овладению лингвосамообразовательными умениями и опытом лингвосамообразования.

Знание — это зафиксированный индивидом в определенных языковых и логических формах продукт его деятельности, результат его познания. Если информация не значима, не осмыслена обучающимся и не включена в регуляцию его деятельности, то это еще не знание. Деятельностный характер знаний подтверждают теории учения, подчеркивая активность субъекта и указывая на регуляцию с его стороны. Отсюда вытекает важный вывод: знание приобретает в управляемой деятельности субъекта. Усвоение знания проходит на разных уровнях, т.е. с различной степенью усвоения субъектом. Выделяются следующие уровни формирования знания: уровень знакомства, уровень воспроизведения, знание-умение, знание-трансформация.

Содержание первого уровня составляют получение информации об объекте изучения, сопоставление изучаемого знания со своим жизненным опытом и своими жизненными понятиями; сравнение нового знания со старым знанием, имеющимся у обучающихся; выявление в новом знании его особенностей. На втором уровне субъект должен извлечь из множества образов требуемый образ и воспроизвести информацию об объекте изучения. На третьем уровне понятие «знание» пересекается с понятием «умение», что характеризует новый этап познания. Знания остаются чем-то внешним для способностей человека лишь до тех пор, пока они не освоены. По мере того, как знания осознаются и осваиваются, они перестают быть только знаниями и ведут к формированию умений и развитию способностей. Однако на данном уровне применение знания еще ограничено усвоенными образцами. Перенос умения в новые области, применение нового знания в различных условиях, использование его как инструмента для решения задач, получения других новых знаний возможно при усвоении субъектом знания четвертого уровня.

С позиций основных психолого-педагогических закономерностей усвоение лингвосамообразовательных знаний (аутометодических и лингвистических) происходит на основе следующего алгоритма: восприятие задачи, понимание имеющихся условий, осмысление задачи, процесс поиска оптимального решения, управление собственными действиями, формулировка результата.

Недостаточно воспринять знания, необходимо понять и осмыслить их, для того, чтобы принять правильные решения. Кроме этого требуется провести работу по закреплению осмысленного материала и его применению на практике, так как только те результаты познания могут претендовать на объективное значение, которые прошли проверку практикой. Принципиально важно подчеркнуть, что описанные этапы усвоения знаний раскрывают внутреннюю сторону процесса и служат основой самоуправления приобретением знаний в ходе самообразовательной деятельности.

При формировании культуры лингвосообразования речь идет об овладении комплексом знаний: аутометодических и лингвистических (предметных, включая профессионально-прикладные).

Лингвосообразовательные знания — это осознанные представления обучающегося о содержании лингвосообразовательной деятельности.

В обобщенном виде система лингвосообразовательных знаний выглядит следующим образом:

1. Знания аутометодической мотивации:

— самодиагностики мотивационного состояния;

— самонастроения на лингвосообразовательную деятельность;

— внутренних мотивирующих факторов, способов повышения мотивации к лингвосообразовательной деятельности;

— способов преодоления неоптимального мотивационно-психологического состояния.

2. Организационные знания лингвосообразовательной деятельности:

— общих, конкретных промежуточных целей лингвосообразования;

— структуры лингвосообразовательной деятельности;

— способов реализации лингвосообразовательной деятельности;

— эффективных форм и методов организации лингвосообразования.

3. Знания реализации лингвосообразовательной деятельности:

— стратегий и тактик лингвосообразовательной деятельности;

— индивидуальных оптимальных условий реализации лингвосообразования;

— саморегуляции лингвосообразовательной деятельности.

4. Знания контроля и коррекции лингвосообразовательной деятельности:

— форм и методов самоконтроля лингвосообразования;

— самоанализа опыта лингвосообразовательной деятельности;

— самооценки результатов лингвосообразовательной деятельности;

— способов коррекции лингвосообразования.

Для того чтобы лингвосообразовательные знания стали предметом усвоения, их необходимо выделить, т.е. отрефлексировать. Рефлексия выполняет функцию организации психических процессов, которые обеспечивают регуляцию выполняемой деятельности. При этом формируется критическое мышление, направленное на улучшение собственного мышления. Кроме того, рефлексия знаний придает деятельности целостность и направленность на результат. В ходе рефлексии вырабатывается смысл, который позволяет понять себя и мир. Именно понимание смысла является главным в деятельности. Таким образом, можно заключить, что лингвосообразовательные знания характеризуют ценностно-смысловой аспект лингвосообразовательной деятельности.

Процессуальный компонент направлен на формирование умений практического применения знаний лингвосообразовательной деятельности и приобретение опыта посредством разработки оптимальных стратегий и индивидуальных моделей лингвосообразования. Свообразие процессуального компонента состоит в том, что он демонстрирует внутреннюю логику осуществления лингвосообразовательной деятельности и включает систему лингвосообразовательных умений.

В научной литературе умения рассматриваются как:

— способность человека выполнять какую-либо деятельность в новых для него условиях на основе имеющихся знаний и навыков;

— показатели отдельных компонентов деятельности;

— сложная динамическая система психических и практических действий, направленных на достижение осознанной цели деятельности в новых условиях на основе сформированных знаний и навыков.

Многие авторы выделяют группу организационно-управленческих умений, к которым относятся такие умения как: ставить задачи и намечать основные пути их решения, рационально планировать самообразовательную деятельность, самостоятельно выбирать формы и способы, распределять усилия и время для выполнения самообразовательной деятельности; умения самоконтроля, самоанализа и самооценки результатов самообразовательной деятельности (Гиниатуллин 1990: 90).

Лингвосообразовательные умения составляют комплекс самостоятельных познавательных действий, направленных на решение конкретных задач на основе сформированных знаний лингвосообразовательной деятельности. При этом комплекс познавательных действий интерпретируется как целенаправленный, осознанный, результативно завершённый познавательный акт,

всегда связанный с решением конкретной задачи. Согласно нашей концепции можно выделить следующие умения лингвосамообразовательной деятельности:

А. Умения аутометодической мотивации:

1. Умения самодиагностики своего актуального мотивационного состояния.

2. Умения саморегуляции: положительный самонастрой на учебно-познавательную деятельность, возможное изменение непродуктивного мотивационно-психологического состояния.

Б. Умения аутометодической ориентации и планирования:

1. Осознавать, уяснять цели и конкретные задачи предстоящего акта лингвосамообразовательной деятельности.

2. Определять соответствующие целям и задачам объекты усвоения.

3. Ориентироваться в оптимальных средствах, методах и приемах самостоятельной учебной деятельности: подбирать, дозировать средства лингвосамообразовательной деятельности.

4. Планировать содержание деятельности в соответствии с поставленными целями; составлять собственную программу действий по решению конкретных задач предстоящего акта лингвосамообразовательной деятельности.

5. Выбирать наиболее рациональные способы, средства, методы, формы лингвосамообразовательной деятельности.

6. Актуализировать знания и опыт для определения общей стратегии деятельности.

7. Принимать решения по реализации программы лингвосамообразования.

8. Определять условия, время, место проведения лингвосамообразовательной деятельности.

В. Аутометодические умения реализации лингвосамообразования:

1. Произвольно инициировать и регулировать деятельность.

2. Обеспечивать оптимальную работоспособность и гигиену труда.

3. Применять технические средства, использовать новые информационные технологии.

4. Реализовывать намеченную программу деятельности для решения поставленных задач.

Г. Умения аутометодического контроля и коррекции:

1. Осуществлять самоконтроль за ходом выполнения этапов деятельности и общей намеченной программой.

2. Определять методы и средства контроля лингвосамообразовательной деятельности.

3. Фиксировать возникающие в ходе лингвосамообразования трудности с целью устранения их в дальнейшем.

4. Выявлять позитивные и негативные факторы, анализировать возникшие в процессе деятельности проблемы.

5. Актуализировать, определять и реализовывать способы устранения выявленных трудностей.

6. Осуществлять корректирующие мероприятия.

7. Оценивать результаты лингвосамообразовательной деятельности.

8. Учитывать полученные результаты в дальнейшей лингвосамообразовательной деятельности.

Приведенная классификация лингвосамообразовательных умений не исчерпывает всех видов частных умений. Выделенные аутометодические умения позволяют уточнить содержание процесса их формирования.

Закономерности формирования умений лингвосамообразовательной деятельности отражены в следующих положениях:

1) в процессе усложнения задач увеличивается количество и качество умений;

2) умения формируются в процессе лингвосамообразования;

3) качество и скорость формирования умений зависит от имеющихся знаний и опыта.

Таким образом, формируемые умения определяют качество самообразовательной деятельности, обогащают опыт лингвосамообразования.

Основная функция результативного компонента заключается в проявлении кумулятивной способности (способность к самоуправлению деятельностью, когнитивные способности, способность к общению на иностранном языке) и готовности обучающегося к самообразовательной деятельности на основе автономии (самостоятельности) как системообразующего свойства саморазвивающейся личности. Следует отметить, что в реальной лингвосамообразовательной деятельности выделенные компоненты неразделимы.

Кроме того, в процессе развития культуры лингвосамообразования происходит *когнитивное* (овладение комплексом аутометодических и лингвистических знаний и способами их усвоения), *процессуальное* (освоение комплекса аутометодических и иноязычных умений межкультурного общения на всех этапах деятельности: самомотивации, самоориентации, планирования, самоконтроля и коррекции) и *личностное* развитие обучающегося (формирование автономии, ответственности, активности, коммуникативности). При этом способность соотносится с когнитивным и процессуальным компонентами, выполняющими организационную функцию, а готовность как уровень психического развития личности и регулятор деятельности — с ее личностным и мотивационным компонентами. Анализ исследований А. Г. Асмолова, Г. В. Бурменской, И. А. Володарской, О. А. Карабановой, Н. Г. Салминой, С. В. Молчанова позволяет определить личностную готовность как внутреннюю позицию обучающегося, формирующуюся на основе Я-кон-

цепции и самооценки, являющихся результатами его самопознания и самоопределения. Мотивационная готовность к лингвосамообразованию обусловлена сформированностью положительной мотивации и устойчивой потребности в лингвосамообразовании и иноязычном общении, ценностного отношения к самообразовательной деятельности.

Ключевым качеством личности, приобретаемым в процессе лингвосамообразования, является самостоятельность. Самостоятельность рассматривается исследователями как интегральное качество личности, сущность которого состоит в том, что человек совершает поступки, ориентируясь не на посторонние случайные явления, а на свои знания и убеждения; как черта личности, обеспечивающая выбор и реализацию определенного способа решения задач; как интеллектуальные способности обучающегося и его умения, позволяющие ему самостоятельно учиться; как системообразующее свойство развивающейся личности, которое проявляется в уровне овладения деятельностью.

Проявление познавательной самостоятельности характеризуется внешними и внутренними признаками.

Внешними признаками самостоятельности обучающегося являются ориентация в способах решения задач, планирование им своей деятельности, решение поставленных задач, систематический контроль над ходом и результатом решения задач, последующее корректирование и совершенствование своей деятельности.

Внутреннюю сторону самостоятельности образует мотивационная сфера, умственные, физические и нравственно-волевые усилия обучающегося, направленные на достижение цели без посторонней помощи.

Как внешняя, так и внутренняя сторона самостоятельности подлежат управлению самим обучающимся. Все это еще раз подтверждает мысль о том, что интегративный характер признака познавательной самостоятельности — способность обучающегося к самоуправлению — полностью соответствует и психологической трактовке самостоятельности.

Результатами лингвосамообразовательной деятельности, кроме личностных приращений, являются развитие смыслового, ценностного, рефлексированного отношения к собственному лингвосамообразованию и иноязычной подготовке; восприятие обучающимся себя субъектом лингвосамообразовательной деятельности; наличие множества авторских стратегий лингвосамообразования. В обобщенном виде система стратегий включает мета-, макро- и микростратегии, общие и специальные стратегии.

В нашем понимании, наиболее общий способ действий, направленных на достижение результата в лингвосамообразовательной деятельности в

долгосрочной перспективе, является *метастратегией* лингвосамообразования.

Индивидуальная система применяемых операций и действий по решению разнообразных аутометодических задач, которые обучающийся иностранному языку ставит перед собой на обозримый период времени, является *макростратегией* лингвосамообразования. Иными словами, макростратегия, отражая взаимосвязь действий внутреннего и внешнего плана, представляет индивидуальную программу лингвосамообразования, которая осознанно осуществляется обучающимся в определенный период.

Под *микростратегией* лингвосамообразования мы понимаем индивидуальную последовательность действий внутреннего плана (тактик) по решению ряда однородных взаимосвязанных аутометодических задач в конкретном акте лингвосамообразования. Следуя логике рассуждения, метастратегия состоит из макростратегий и управляет ими. В свою очередь макростратегии включают микростратегии и оказывают на них регулирующее воздействие. При этом изменения макростратегий неизбежно влекут за собой изменения микростратегий, однако, изменения микростратегий не оказывают влияние на макростратегии. В структурном плане стратегия любого уровня, раскрывая индивидуальные взаимосвязи внутренних операций и внешних действий в ходе реализации конкретной задачи, включает следующие компоненты, соответствующие структуре целенаправленной лингвосамообразовательной деятельности: представление цели и критериев ее достижения, мотивация, основные операции и действия по достижению результата, контроль и коррекция деятельности.

На основе комплекса стратегий, обеспечивающих в структуре опыта лингвосамообразования связь между нижними и высшими уровнями обобщения (от микро- до метауровня) и переход действий в способность, формируется способность к лингвосамообразованию.

В психологической литературе способности трактуются как такие психические свойства, которые являются условиями успешного выполнения какой-либо деятельности. Они не сводятся к наличным знаниям, умениям и навыкам, но могут объяснить быстроту и легкость их приобретения.

Общие стратегии, выполняющие функции управления лингвосамообразовательной деятельностью на микро- и макроуровнях, включают подгруппу метакогнитивных, социальных и аффективных стратегий.

Метакогнитивная группа стратегий реализуется с помощью умений целеполагания, самомотивации, планирования, самоконтроля и самокоррекции деятельности. В качестве примера можно привести такие общие макростратегии, как индивидуальная стратегия создания мотивации в лингвосамообразовании, стратегия контроля за вы-

полнением намеченной программы лингвосамообразования, определение способов устранения выявленных трудностей при реализации акта лингвосамообразования, и т.д.

Социальные стратегии включают в себя умения взаимодействия с другими людьми как в процессе изучения иностранного языка, так и в ходе общения на нем. Например, стратегия самопрезентации, выбор модели поведения согласно выбранной роли, и т.д.

Аффективные стратегии, выполняющие мотивирующую, организующую и регулирующую функции, реализуются с помощью умений регуляции собственного эмоционального состояния (умения релаксации, «самонастроя», преодоления чувства тревожности, актуализации чувства успеха и т.д.).

Специальные стратегии используются обучающимися непосредственно при овладении иностранным языком и охватывают как предметные, так и профессиональные умения лингвосамообразовательной деятельности. К специальным относятся когнитивные стратегии, используемые для управления когнитивными процессами и их регулирования, такими как внимание, восприятие, кодирование, поиск и извлечение информации из памяти, и формируемые в процессе иноязычного чтения, аудирования, говорения, письма. В процессе реализации когнитивных стратегий производятся непосредственные действия с учебным языковым материалом, предназначенным для изучения, разрабатываемые самим субъектом с целью преодоления уже возникших или антиципируемых затруднений. Примером когнитивных стратегий могут выступать стратегии чтения иноязычных материалов, аудирования иноязычной речи, речевого общения, и т.п.

В силу личностного характера лингвосамообразования развитие стратегий вырабатывается и производится субъектом самостоятельно в соответствии с его индивидуальными особенностями.

Стратегия, как индивидуальная последовательность действий по решению ряда однородных взаимосвязанных задач в акте самообразования, строится на основе индивидуальных взаимосвязей действий и по своей целостности, четкости, однозначности и системности аналогична технологии. На основе совокупности стратегий складывается индивидуальный опыт лингвосамообразования, который проявляется в индивидуальном стиле. Индивидуальный стиль самообразовательной деятельности представляет собой систему индивидуально-своеобразных приемов и способов деятельности (иначе стратегий), обусловленных личными свойствами обучающегося.

Для того чтобы достичь положительных результатов в процессе самообразовательной деятельности, необходимо не только иметь индивидуальный стиль, но и постоянно изучать себя, знать собственные достоинства и недостатки. Са-

моидентификация позволяет расширить знания о самом себе и окружающем мире, сознательно осведомиться о своих потенциях, личных ресурсах и ограничениях, познавательных способностях и актуальных возможностях. Посредством самопознания происходит как личностное развитие, так и профессиональное становление.

Таким образом, мы рассмотрели отличительные особенности развития культуры лингвосамообразования посредством самообразовательной деятельности. Перейдем к рассмотрению принципов ее организации в образовательной практике высшей школы с целью формирования культуры лингвосамообразования обучающихся.

В процессе организации самообразовательной деятельности находят свое проявление закономерности социокультурного, дидактического и личностного уровней:

- саморазвитие личности обучающегося происходит в активной, личностно значимой лингвосамообразовательной деятельности;

- эффективность формирования культуры лингвосамообразования обеспечивается целенаправленной систематической самообразовательной деятельностью;

- лингвосамообразовательная деятельность осуществляется на основе автономии как детерминанты осознанной внутренней и внешней активности обучающегося.

Данные закономерности находят свое конкретное выражение в педагогических принципах — основных положениях, определяющих общую организацию, содержание, формы и методы взаимодействия преподавателя и студентов при организации самообразовательной деятельности.

Исходя из выявленных закономерностей исследуемого процесса, определяются три группы принципов:

- 1) на социальном уровне — принципы обусловленности, иначе социальные, отражающие стратегическую цель образования:

- ориентации системы обучения иностранному языку на развитие личности обучающегося;

- оптимального сочетания групповых и индивидуальных форм организации образовательного процесса;

- рационального применения современных методов и средств обучения;

- 2) на дидактическом уровне — принципы эффективности, или дидактические, способствующие успешности процесса формирования культуры лингвосамообразования:

- гуманизации, непрерывности, вариативности, интеграции, коммуникативности;

- 3) на личностном уровне — атрибутивные, отражающие внутренние закономерности и особенности лингвосамообразовательной деятельности:

- целенаправленного стимулирования лингвосамообразовательной деятельности;

- субъектности обучающегося;

— рефлексии обучающегося.

Группа социальных принципов (ориентация системы обучения иностранному языку на развитие личности обучающегося; оптимальное сочетание групповых и индивидуальных форм организации образовательного процесса; рациональное применение современных методов и средств обучения на различных этапах подготовки) обуславливает стратегические направления всей образовательной практики, определяя общие требования и к профессиональному иноязычному образованию в целом, и к процессу формирования культуры лингвосообразования в частности.

Отображая ведущие закономерности образовательного процесса, дидактические принципы, образующие единую систему, дают целостное представление о формировании личности в иноязычном образовании, обеспечивая достижение результата. Формирование культуры лингвосо-

образования опирается на такие базовые дидактические принципы как: принцип гуманизации, непрерывности, вариативности, интеграции, коммуникативности.

Таким образом, выделенные принципы, составляя концептуальную основу процесса самообразования, позволяют сформулировать системные требования к развитию культуры лингвосообразования как к целостному явлению, протекающему в профессиональном образовании.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что методологически обоснованная организация лингвосообразовательной деятельности обучающихся способствует качественной подготовке студентов к эффективной самообразовательной деятельности на протяжении всей жизни, обеспечивая при этом формирование высокого уровня культуры лингвосообразования.

ЛИТЕРАТУРА

- Абульханова-Славская К. А.* 1980. Деятельность и психология личности. Москва: Наука.
- Бобыкина И. А.* 2011. Формирование культуры лингвосообразования при обучении иностранному языку в высшей школе: концепция и методика. Челябинск: Энциклопедия.
- Гиниатуллин И. А.* 1990. Самостоятельная учебная деятельность по овладению иностранным языком на специальном факультете: учебное пособие к спецкурсу. Свердловск: Свердловский государственный педагогический институт.
- Концепция модернизации российского образования на период до 2010/2025 года //www.giop.ru (2015. 05 янв.).
- Леонтьев А. Н.* 2004. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие. Москва: Смысл; Академия.
- Леонтьев А. А.* 2007. Язык, речь, речевая деятельность. Москва: URSS: КомКнига.
- Маслоу А.* 1999. Мотивация и личность. Перевод с англ. Татлыбаева А. М. СПб.: Евразия.
- Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования //www.fgosvo.ru (2015. янв. 05).
- Feryok A.* 2013. Teaching for learner autonomy: The teacher's role and sociocultural theory // Innovation in language learning and teaching 7(3), 213–225.

REFERENCES

- Abulkhanova-Slavskaya K. A.* Deyatel'nost i psikhologiya lichnosti [Personality activities and psychology]. Moscow: Nauka, 1980. (In Russian).
- Bobykina I. A.* Formirovaniye kultury lingvosamoobrazovaniya pri obuchenii inostrannomu yazyku v vysshey shkole: kontseptsiya i metodika [Promoting linguistic self-education in teaching foreign languages in higher education institutions: A concept and methods]. Chelyabinsk: Encyclopedia, 2011. (In Russian).
- Giniyatullin I. A.* Samostoyatel'naya uchebnaya deyatelnost po ovladeniyu inostrannym yazykom na spetsialnom fakultete: uchebnoye posobiye k spetskursu [Self-educational activity on mastering a foreign language at a specialized faculty: A teaching guide to a special course]. Sverdlovsk: Sverdlovsk State Pedagogical Institute, 1990. (In Russian).
- Contseptsiya modernizatsii rossiyskogo obrazovaniya na period do 2010/2025 goda [The concept of modernizing Russian education for the period up to 2010/2025]. Available at: <https://www.giop.ru> (Accessed on 05.01. 2015). (In Russian).
- Leontiev A. N.* Deyatel'nost. Soznaniye. Lichnost: uchebnoye posobiye [Activity. Consciousness. Personality: A teaching guide]. Moscow: Smysl; Akademiya, 2004. (In Russian).
- Leontiev A. A.* Yazyk, rech, rechvaya deyatelnost [Language, speech, speech activity]. Moscow: URSS: KomKniga, 2007. (In Russian).
- Maslow A.* Motivation and personality. Translated by Tatlybaev A.M. Saint Petersburg: Eurasia, 1999. (In Russian).
- Federalniye gosudarstvenniye obrazovatelniye standarty vysshego obrazovaniya [Federal state educational standards of higher education]. Available at: <http://www.fgosvo.ru> (Accessed on 05.01.2015). (In Russian).
- Feryok A.* The teaching of learner autonomy: the teacher's role and sociocultural theory. In: Innovation in language learning and teaching. Vol. 7, Issue 3 (2013): 213–225. London: Spring Gardens. (In Russian).

I. A. Bobykina
Chelyabinsk, Russia

DEVELOPING LINGUISTIC SELF-STUDY AS ONE OF THE STRATEGIC OBJECTIVES OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION AT THE UNIVERSITY LEVEL

Abstract. This paper analyzes the development of linguistic self-study among university students as one of the innovative trends in pedagogical practice. The author justifies the need to revise the goals, organization, content, teaching techniques and quality requirements of professional linguistic education in accordance with the current stage of social development in Russia and tendencies in higher education and describes the essence and general trend in the development of linguistic self-study culture based on the philosophical idea of human self-development as a mechanism of internal change. Special attention is paid to the description of meaningful and cumulative human ability to educate oneself using a

foreign language. The paper considers the structural and parametric components of linguistic self-study as a source of personal and professional growth and analyzes external and internal characteristics of independent learning behavior as a personal quality affecting the level of personal self-awareness. A special emphasis is placed on the importance of self-identification contributing to students' involvement and active participation in the learning process.

The author also considers praxeological aspects in the development of self-study foreign language practices along with the theoretical and methodological basics. Based on the functional analysis of self-study activity, the paper describes the way self-study skills are acquired by university students and considers a classification of strategies providing for the choice of the strategy appropriate for particular conditions of self-development. The analysis of theoretical and empirical data showed correlations between sociocultural, didactic, and personal levels of self-study. These correlations, being a complex of stable links and principles (social, didactic, special), specify the requirements to organizing the process of life-long learning with the help of a foreign language.

Key words: linguistic self-study; self-study activities; independence; strategies of linguistic self-study; correlations; principles.

About the author: Irina Alexandrovna Bobykina, Doctor of Pedagogical Sciences (Grand PhD), Professor at the Department of Business Foreign Language.

Place of employment: Chelyabinsk State University.

УДК 378.147:824

В. Е. Бутева
Севастополь, Россия

ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ СТРАТЕГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ

Аннотация. В данной статье предпринята попытка проанализировать современные подходы к обучению чтению и обозначить те, применение которых имеет положительное влияние на формирование стратегической компетенции в процессе обучения профессионально ориентированному чтению. В рамках данной проблематики нами выделены четыре подхода: коммуникативно-деятельностный, профессионально ориентированный, рефлексивный и когнитивно-коммуникативный. Стратегическую компетенцию в процессе обучения профессионально ориентированному чтению мы определяем как способность личности на основе полученных знаний и умений адекватно использовать усвоенный набор способов / действий для понимания смысла текста. Основу стратегической компетенции составляют знания, навыки и умения использовать учебные стратегии для овладения речевыми и языковыми компетенциями и коммуникативные стратегии, а также знания психокогнитивных особенностей студентов технического вуза. Обучение иноязычному профессионально ориентированному чтению должно строиться на базе когнитивно-коммуникативного подхода, где чтение рассматривается как интеллектуальный процесс, в котором важны две стороны: как читатель конструирует значение, и какую информацию читатель вынесет из текста. Формирование стратегической компетенции в процессе обучения профессионально ориентированному чтению способствует: формированию умений зрелого чтения, лексико-грамматических навыков чтения; усвоению, присвоению информации профессиональных текстов; развитию интеллекта студентов. Основным принципом обучения когнитивно-коммуникативного подхода является осмысленный подход к обучению, который требует от студента в процессе обучения профессионально ориентированному чтению проявления гибкости в выборе стратегий. Стратегия чтения — это целенаправленная и регулируемая последовательность конкретных действий личности, которая приводит к желаемому результату чтения. Во время ориентации студентов на выбор стратегий необходимо учитывать механизмы чтения, которые функционируют во время восприятия, прогнозирования и осмысления. В статье доказано, что формирование стратегической компетенции должно осуществляться на основе изучающего чтения с учетом психолингвистической модели развития чтения. Репертуар стратегий зависит от задач чтения. В процессе изучающего чтения внимание студента направлено на детальное восприятие текста, что позволяет осознать структурные компоненты текста, установить его смысловое содержание, т.е. готовит студента к интуитивному восприятию формы и детальному пониманию содержания.

Итак, в основу формирования стратегической компетенции положен когнитивно-коммуникативный подход, где механизмы чтения рассматриваются с учетом интеллектуальных процессов, что происходят в сознании студентов во время понимания и извлечения информации из профессионально ориентированного текста.

Ключевые слова: когнитивно-коммуникативный подход; стратегическая компетенция; стратегия чтения; профессионально ориентированное чтение; изучающее чтение.

Сведения об авторе: Валерия Евгеньевна Бутева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики обучения.

Место работы: Гуманитарно-педагогический институт Севастопольского государственного университета.

Контактная информация: 299028, г. Севастополь, ул. Гагарина, д. 13, тел. 89787838335; e-mail: valerija.buteva@yandex.ua.

В соответствии с современной образовательной парадигмой, где процесс обучения иностранным языкам должен быть направлен на формирование и развитие личности студента как субъекта активной творческой деятельности, процесс обучения профессионально ориентированному чте-

нию не может быть механическим и пассивным. В связи с этим все более актуальными становятся вопросы разработки эффективных методик обучения профессионально ориентированному чтению, которые в контексте темы нашей работы неразрывно связаны и зависят от эффективных

методик обучения стратегиям профессионально ориентированного чтения, являющихся оптимальными действиями студента по извлечению, обработке и переработке научной информации текста. Анализ существующих источников, как практического, так и теоретического характера, позволил нам выделить четыре основных подхода к обучению иностранным языкам, применение которых будет иметь положительное влияние на формирование стратегической компетенции в процессе обучения студентов профессионально ориентированному чтению: коммуникативно-деятельностный, профессионально ориентированный, рефлексивный и когнитивно-коммуникативный.

Мы соглашаемся с мнением Т. С. Серовой, что научная информация имеет для студента смысл, если она им понята, критически переосмыслена и использована для создания новой информации в форме новых научных текстов (Серова 1988). По сути, данная концепция базируется на функциональном подходе, но с большим уклоном на коммуникативность. Соблюдение главного принципа коммуникативного обучения — максимальное приближение учебной ситуации к реальному общению — стало возможным, учитывая то разнообразие специальной литературы, с которой столкнутся будущие специалисты (сопроводительная документация, инструкции, справочная и учебная литература, материалы конференций, периодика и т.д.). Коммуникативный характер привносит в чтение, даже в научном тексте с его максимальной объективностью, личность автора. Тем более, если речь идет о каком-то спорном вопросе. Читая текст, коммуникант естественным образом сопоставляет свое мнение с мнением автора, и если в обучении поставить акцент на это явление, то станет возможным развитие критического мышления студентов как личностей, которое соответствует основному принципу современной дидактики, а также развитие других видов речевой деятельности, которые будут задействованы в процессе обсуждения прочитанного. Если учитывать тот факт, что важной составляющей профессионализма личности является коммуникативная компетентность, а цели и содержание обучения определяются с точки зрения возможного выхода на реальное общение с носителями языка и аутентичными источниками информации, то формирование стратегической компетенции в рамках данного подхода даст возможность студентам в процессе обучения профессионально ориентированному чтению использовать способы обучения, с помощью которых можно решать коммуникативные задачи. Теория коммуникативных стратегий профессионально ориентированного чтения может быть легко адаптирована к теории коммуникативного метода обучения иностранным языкам. Использование компенсаторных и социальных стратегий поможет студентам не только догадаться о теме и идее текста, но также обменяться полученной информаци-

ей. Согласно психологической теории деятельности, обучение любому виду речевой деятельности происходит результативнее при выполнении этой деятельности, действий и связанных с ней операций. Особый акцент при этом делается не на предметные результаты обучения, а на операционные, личностные результаты (компетенции), которые определяют мотивацию и направленность деятельности личности.

Коммуникативно-деятельностный подход представляет собой интерпретацию коммуникативного подхода с трансформацией деятельностного метода в коммуникативно-направленный метод; это современный подход к обучению, который означает, что в центре обучения находится обучаемый, как субъект учебной деятельности, а система обучения предполагает максимальный учет индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей личности студента, а также его интересов. Важно то, что этот подход способствует развитию инициативности обучаемых, их способности к творческому поиску (Сосновская 2004). Теоретической основой осуществления коммуникативно-деятельностного подхода на уроках чтения, по мнению А. В. Сосновской, является школа коммуникативной дидактики (Серова 1988), где обучение базируется на двух принципах:

1. Принцип приоритета коммуникации над информацией. В качестве цели обучения выступает расширение духовного опыта обучаемого, полученного в процессе общения по поводу прочитанного текста.

2. Принцип приоритета понимания над знанием (запоминанием). Пониманию нельзя научить, но ему можно научиться во взаимодействии с другими студентами. Понимание рассматривается в коммуникативной дидактике как процесс «перевода» знаний с общепринятого научной позицией «внешнего» языка — языка учебной дисциплины — в язык «внутренний», в план внутренней речи обучаемого. Такая переработка информации обогащает личный опыт субъекта, стимулирует рождение новых смыслов (Серова 1988).

Однако реализация коммуникативно-деятельностного подхода в обучении профессионально ориентированному чтению обеспечивается не только базовыми принципами, но и выбором адекватных поставленной цели способов обучения. В контексте данного подхода формирование стратегической компетенции предусматривает осуществление активного диалога читателя с автором. Метакогнитивные стратегии будут теми способами обучения, которые не только обеспечат нахождение необходимой информации в тексте, но и помогут дать оценку ожиданий и прогнозов читателя. Главным принципом коммуникативно-деятельностного подхода к обучению иностранным языкам является учет перспективных потребностей коммуникативной деятельно-

сти студентов. В русле коммуникативного подхода принцип учета потребностей обучаемых стал трактоваться как построение учебного курса вокруг предметного содержания профессионального общения. Принцип коммуникативности является ведущим методическим приемом, вместе с этим обучение иностранным языкам будущих специалистов должно рассматриваться сквозь призму их дальнейшей профессиональной деятельности.

На сегодняшний день профессионально ориентированное чтение рассматривается как форма межкультурной коммуникации в профессиональной сфере. Направленность курса «Иностранный язык» в неязыковом вузе — формирование межкультурной коммуникативной компетенции, которая выделяет профессионально ориентированное чтение как составляющую иноязычной подготовки. Соответственно, профессионально ориентированное обучение иностранным языкам в неязыковом вузе требует нового подхода к содержанию обучения. Профессионально ориентированный подход в процессе обучения иностранным языкам в неязыковом вузе ориентирован на чтение литературы по специальности, изучение профессиональной лексики и терминологии, а в последнее время и на общение в сфере профессиональной деятельности. Адекватно построенный учебный процесс, в контексте данного подхода, будет направлен на обучение профессионально ориентированному чтению с использованием стратегий восприятия, важность которых заключается в формировании умений чтения профессионально ориентированного текста. Мы соглашались с мнением Ф. В. Рожковой, которая считает, что в профессиональных учебных заведениях принцип профессиональной направленности обучения должен быть ведущим методическим принципом, который нужно учитывать и реализовывать в процессе обучения иностранным языкам (Рожкова 174: 23). Стоит отметить, что именно в процессе обучения чтению профессионально ориентированных текстов реализуется профессионально-познавательная направленность обучения иностранным языкам. Это свидетельствует о том, что для студентов неязыковых специальностей чтение профессиональных источников на иностранном языке должно быть средством получения необходимой информации и применения ее в общении со специалистами своей отрасли для обогащения профессиональной компетентности и профессионального совершенствования. Овладение профессиональной терминологией также имеет большое значение в чтении профессионально ориентированных текстов. В процессе работы, направленной на формирование профессиональной терминологической компетентности, стратегии профессионально ориентированного чтения помогут студентам определить и понять основные значения профессиональной терминологии, подготовить и обеспечить полное понима-

ние информации. Профессиональная направленность процесса обучения обеспечивает высокую мотивацию обучения профессионально ориентированному чтению. Студенты уже имеют определенную базу знаний, сформированные навыки и умения в дисциплинах специализации, что позволяет им применять стратегии прогнозирования для оптимально быстрого извлечения информации из профессионально ориентированного текста.

Необходимо учитывать и тот факт, что будущий специалист должен не только извлекать информацию, но и осознавать ее, чтобы в результате обучения получить свой собственный интеллектуальный продукт для дальнейшего использования. Во время осознания прочитанной информации в интеллектуальную деятельность студента — будущего инженера — включается такой психический механизм, как рефлексия (Журавлева 1998; Зимняя 2001). На современном этапе рефлексивный подход рассматривается как путь развития личности, поэтому рефлексия становится механизмом, на основе которого студенты должны строить всю свою дальнейшую профессиональную деятельность. Рефлексия становится основой сотрудничества студентов, создает условия для осознания ими своей значимости и уникальности как личностей.

Формирование стратегической компетенции в процессе обучения профессионально ориентированному чтению в рамках рефлексивного подхода происходит благодаря способности студентов анализировать способы и результаты интеллектуальной деятельности с помощью обобщенных способов / стратегий профессионально ориентированного чтения. Кроме того, согласно исследованиям в области психологии, мотивационная сфера студенческого возраста определяется, прежде всего, профессиональными мотивами (Крылова 2008). Рефлексивный подход к обучению чтению базируется на осознании процессуальной стороны понимания, что приводит к изменению схем деятельности и хода мысли того, кто читает. Использование в обучении стратегий профессионально ориентированного чтения существенно ускоряет у студента процесс достижения поставленной цели благодаря «отслеживанию» отдельных шагов и их взаимосвязей во время проникновения в общий смысл текста. Рефлексивный подход в процессе обучения профессионально ориентированному чтению рассматривается С. А. Крыловой как деятельность человеческого мышления в процессе чтения, которая направлена на осознание информации профессионально важного текста, на осознание своих и чужих интеллектуальных действий, эмоционального состояния, самопонимание и понимание другого в ходе текстовой деятельности (Крылова 2008). Будучи одним из важнейших психофизиологических механизмов, рефлексия выступает как своеобразное связующее звено между жизненным

опытом читателя и коммуникативной ситуацией, что определяет процессуальную направленность восприятия. Эффективность рефлексивных процессов определяется уровнем социально-предметного, операционного и речевого развития читателя. В процессе становления и формирования его коммуникативно-профессиональной компетенции происходит поступательное развитие рефлексивной способности читателя. Реализуясь в динамике, такая тенденция способствует созданию более широкого спектра возможностей для преодоления разного рода трудностей, связанных с пониманием/непониманием профессионально ориентированных текстов, за счет привлечения в операционную схему восприятия стратегий профессионально ориентированного чтения.

Ассоциативные, интерпретационные и собственно рефлексивные акты деятельности в реальном процессе понимания текста не сливаются, а постоянно взаимодействуют и взаимозаменяются. Это взаимодействие и взаимозаменяемость в значительной степени определяются стремлением облегчить понимание. Именно поэтому рефлексия как процесс отсутствует в тех случаях, когда уже все понятно, когда объект восприятия полностью идентифицируется и превращается в знания, когда новый опыт становится достоянием индивидуального сознания и включается в общую схему опыта субъекта восприятия.

Несмотря на всю направленность представленных методик на определенный процесс обучения, т.е. на конкретного студента, они не влияют ни на развитие у студента креативного переосмысления текста на основе личностных оценочных критериев самого читателя, ни на развитие мышления студента в процессе получения им новых знаний в ходе решения познавательных задач. Подходы к обучению иностранным языкам, рассмотренные нами выше, так или иначе, способствуют формированию стратегической компетенции в процессе чтения профессионально ориентированных текстов, однако базовым мы считаем когнитивно-коммуникативный подход. Эта методика связана с внутренней структурой личности студента и не направлена на внутреннее целостное применение прочитанной информации.

Обращение к теории стратегий дает возможность утверждать, что стратегии чтения могут быть легко адаптированы к представленным выше современным подходам к обучению иноязычному профессионально ориентированному чтению. В разработке классификаций стратегий важным фактором является цель, с которой студент читает текст. Во время обучения иностранным языкам цели реализуются с помощью решения ряда конкретных задач отдельного занятия, серий занятий или этапа обучения. М. В. Барышников назвал задачу «тактикой обучения». Отношения между тактикой (задачами) обучения и ее успешностью сложные, неоднозначные; здесь возмож-

ны варианты, когда тактика обучения противоречит эффективности обучения. В то же время в ряде случаев тактика обучения способствует эффективности, но не гарантирует ее, поскольку она зависит, прежде всего, от способностей студентов, приобретенных ими знаний и сформированных умений и навыков (Барышников 2003). Неотъемлемым условием успешного умения читать аутентичные тексты по специальности является когнитивный характер обучения, ориентированный на развитие личности студента, его эмоциональной сферы, ассоциативного мышления, а также на развитие умения креативного переосмысления текста на основе личных оценочных критериев (Барабанова 2005). Подобная проблематика не может быть охвачена одной психологией и лингвистикой. Когнитивистика становится междисциплинарной наукой, которая привлекает все более широкий круг исследователей из области теории информации, моделирования, искусственного интеллекта, компьютерологии. В ее задачи входит и описание / изучение систем представления знаний, и процессов обработки и переработки информации, и, одновременно, исследование общих принципов организации когнитивных способностей человека в единый ментальный механизм, и установление их взаимосвязи и взаимодействия. По мнению Е. С. Кубряковой (Кубрякова и др. 1996) термин «когнитивный» функционально перегружен, но отдельные его значения легко дифференцируются в разных контекстах.

Когнитивный подход предполагает решение традиционных для определенной науки проблем методами, которые учитывают когнитивные аспекты, к которым привлекаются процессы восприятия, мышления, познания, объяснения и понимания. Чтение объективно существует как единое когнитивно-коммуникативное умение, а поскольку каждый студент обладает своим уровнем умения читать, которое характеризуется индивидуальными, своеобразными, когнитивными параметрами, то от преподавателя требуется развитие индивидуальных стратегий студентов (владение универсальным когнитивно-коммуникативным умением читать). Индивидуальные стратегии студентов зависят от целого ряда факторов, привлеченных в когнитивную деятельность, например, от фоновых знаний, которые представляют собой довольно широкий диапазон опыта и информации, накопленной в памяти, верований, обычаев культуры, опыта социальной жизни и т.д. Другими словами, это когнитивная структура, позволяющая читателю строить гипотезы в процессе чтения. Реализация когнитивно-коммуникативной цели в обучении чтению предусматривает, прежде всего, овладение студентами чтением аутентичных неадаптированных иностранных текстов (Барабанова 2005: 62). Аутентичный материал — это лингвистические источники, созданные, в частности, немецкоязычными для немецкоязычных.

Эти материалы существуют в реальности и отвечают потребностям студентов. Умение читать аутентичные иноязычные тексты относится к числу тех когнитивно-коммуникативных умений, которыми пользуется зрелый читатель, которые не утрачиваются в течение длительного периода времени без тренировок, а также легко восстанавливаются после перерыва и, наконец, достаточно продуктивно подвергаются усовершенствованию на разножанровых материалах для чтения. Иными словами, овладев основными когнитивными умениями (строить гипотезы в процессе чтения, креативно переосмысливать текст на основе личных оценочных критериев) чтения профессионально ориентированных аутентичных текстов, студент получает возможность практически использовать их в профессиональной деятельности в разные периоды жизни. В когнитивной психологии предполагается (Крылова 2008), что вход и выход информации опосредствуются представлением личности о ситуации и цели. При таком подходе проблема организации знания рассматривается как центральная.

По мнению Г. В. Барабановой, для работы с аутентичными текстами академических регистров не менее важны и такие факторы как понимание типов информации, представленных в текстах, и овладение стратегией получения информации, важной для читателя, в зависимости от его личных целей и задач. Следовательно, не всегда проникновение в глубину того, что читается, зависит от языковой компетенции читателя. Когнитивная сторона того, что читается, оказывается нередко важнее языковой (Барабанова 2005). М. В. Барышников считает, что когнитивно-коммуникативная цель обучения — это результат, который должен быть достигнут к концу обучения, поэтому его называют стратегией обучения (Барышников 2003: 21).

Мы считаем, что обучение иноязычному профессионально ориентированному чтению должно строиться на базе когнитивно-коммуникативного подхода, где чтение рассматривается как интеллектуальный процесс, в котором важны две стороны: как читатель конструирует значение и какую информацию читатель вынесет из текста. Основным принципом обучения когнитивно-коммуникативному подходу является осмысленный подход к обучению. Формирование стратегической компетенции в процессе обучения профессионально ориентированному чтению происходит благодаря внутренней мотивации студентов читать профессионально ориентированные тексты по специальности, которая создается широким социальным контекстом, жестко детерминирует потребность будущего специалиста в умении читать тексты по специальности для обмена информацией. Стратегическая компетенция формирует новый взгляд на сам учебный процесс как на результат понимания в процессе чтения. По-

этому обучение профессионально ориентированному чтению требует от студента поиска оптимального в конкретной ситуации «режима» /«вида» чтения, который предусматривает овладение различными стратегиями. В рамках данного процесса формируется гибкий читатель, который осознает и выбирает стратегию чтения в зависимости от цели чтения.

Вопрос о видах чтения является активно обсуждаемым в методике обучения иностранным языкам. Об этом свидетельствует ряд исследований. В основе классификаций видов чтения лежат различные подходы к определению критериев выделения того или иного вида чтения. Исследованием различных видов чтения в рамках профессионально ориентированного чтения занимались такие исследователи, как Т. С. Серова (Серова 1988), С. К. Фоломкина (Фоломкина 2005), W. Grabe (Grabe 2011) и др. Известную классификацию видов чтения мы находим у С. К. Фоломкиной (Фоломкина 2005). Соответственно, выделяются следующие виды чтения: изучающее, ознакомительное, просмотровое и поисковое. Автор подходит к определению набора средств, необходимых чтцу для осуществления различных способов работы с текстом, в зависимости от цели, стоящей перед ним. Основным критерием описываемой классификации является «предполагаемое использование изъятых при чтении информации и исходящей отсюда самопроизвольной установки читателя на степень полноты и точности того, что читается» (Фоломкина 2005: 25). С. К. Фоломкина, выделив изучающий вид чтения, определяет его как чтение, которое предусматривает максимально полное и точное понимание всей информации, содержащейся в тексте, и критическое ее осознание. Это вдумчивое и неторопливое чтение, которое предусматривает анализ содержания читаемого с опорой на языковые и логические связи текста, т.е. детальное понимание проблемы, которую решает автор, его точки зрения и выводов. Для этого необходимо осознать структуру текста, сопоставить выводы автора с собственными соображениями, обратить внимание на детали информации, их анализ и синтез. Объектом изучения при этом виде чтения становится информация, содержащаяся в тексте, а не языковой материал. Результатом изучающего чтения должно быть точное и полное (100%) понимание всех фактов, содержащихся в тексте. Особенности изучающего чтения рассматриваются также и в зарубежной методике. В. Грейб рассматривает чтение (*reading to learn from text*), которое может быть соотнесено с изучающим чтением в отечественной методике. Об этом свидетельствуют такие характеристики этого вида чтения, как использование в академической или профессиональной среде; довольно медленный темп, что связано с перечитываем, осмыслением и запоминанием

фактов из текста; опора на фоновые знания и умозаключения (Grabe 2011).

Из анализа научно-методической литературы следует, что исследования, посвященные определению и практическому применению стратегий профессионально ориентированного чтения, обеспечивающих обработку информации с установкой на ее дальнейшее использование в интересах читателя в процессе изучающего чтения, отсутствуют. На наш взгляд, эффективная методика обучения применению стратегий иноязычного чтения профессионально ориентированных текстов должна базироваться на когнитивно-коммуникативном подходе и на изучающем чтении, поскольку для достижения цели данного вида чтения — максимально полного и точного понимания и критического переосмысления информации текста — у студентов должны быть сформированы умения самостоятельно преодолевать трудности языкового и смыслового характера. А важным методическим следствием исследуемой проблемы — формирования у студентов стратегической компетенции при обучении профессионально ориентированному чтению — есть то, что когнитивный тип студента, который обладает сформированной стратегической компетенцией, характеризуется высокой степенью обучаемости, обладая способами/действиями преодоления трудностей — стратегиями чтения профессионально ориентированного текста.

В процессе изучающего чтения внимание студента направлено на детальное восприятие текста, которое позволяет осознать структурные компоненты текста, установить его смысловое содержание, т.е. готовит студента к интуитивному восприятию формы и детальному пониманию содержания. Для того чтобы достичь полного и точного понимания информации в процессе изучающего чтения, студент должен обладать значительным запасом лексических единиц, иметь глубокие знания по грамматике (на морфологическом и синтаксическом уровнях) и достаточную практику в чтении профессионально ориентированных текстов с большой концентрацией языковых и смысловых трудностей. Изучающее чтение требует много времени и усилий со стороны студентов для овладения им в полном объеме (в условиях вуза этого достичь невозможно). В связи с этим ставится цель научить студентов использовать стратегии профессионально ориентированного чтения. Студент, читая профессионально ориентированные тексты, содержание которых особенно профессионально интересно или важно для него, имеет целью не только максимально точно их понять, но и критически осмыслить. Как правило, предполагается дальнейшее применение информации, поэтому у читателя уже в процессе чтения создается установка на ее запоминание на длительный период. Все эти факторы приводят к тому, что чтение часто бывает достаточно мед-

ленным, с остановками и перечитыванием отдельных мест, произношением текста во внутренней речи, часто переводом (как способом понимания и способом самоконтроля) или письменными заметками. С точки зрения коммуникативно-познавательной ценности наиболее важным видом является вдумчивое чтение. Оно же и наиболее тяжелое, так как требует большого количества действий для достижения конечной цели.

Применение стратегий профессионально ориентированного чтения, на наш взгляд, значительно облегчит работу студентов в процессе изучающего чтения, поскольку целенаправленная работа над текстом с использованием стратегий обеспечивает перцептивно-мыслительную деятельность студента, направленную на достижение цели изучающего чтения — глубокое понимание текста и критическое переосмысление полученной информации для дальнейшего ее использования.

Формирование стратегической компетенции в процессе изучающего чтения должно осуществляться на основе психологической модели развития чтения, которая включает следующие компоненты: механизмы, фазы, типологии, стратегии изучающего чтения с учетом уровней их сформированности, результат изучающего чтения. Как известно, процесс понимания текста, основанный на механизмах чтения, имеет иерархическую структуру, на основе анализа которой мы представляем группу учебных стратегий профессионально ориентированного чтения: восприятия, прогнозирования, осмысления. Стратегии, которые читатель использует в процессе изучающего чтения, соответствуют уровням переработки информации. Учебные стратегии восприятия связаны с процессами восприятия графических комплексов и их декодирования. При восприятии информации в процессе чтения важную роль играют индивидуальные знания читателя о предмете сообщения и о языке изложения (его лексике, структуре). Первые отвечают за адекватность восприятия семантической информации, а вторые — лингвистической информации. Учебные стратегии прогнозирования связаны с извлечением фактической информации из текста с помощью антиципирующих действий. Учебные стратегии осмысления связаны с осмыслением уже полученной информации. Механизмы чтения: восприятие, прогнозирование и осмысление — постоянно взаимодействуют между собой. Они не могут функционировать друг без друга, а постоянно осуществляют взаимное влияние друг на друга.

Анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме формирования стратегической компетенции в процессе обучения профессионально ориентированному чтению позволил нам сделать вывод, что формирование стратегической компетенции должно происходить на основе когнитивно-коммуникативного подхода с обучением применению стратегий в процессе изучающего

чтения для успешного развития профессионально ориентированного чтения, а репертуар стратегий, который применяется, зависит от задач чтения. Иными словами, восприятие текстов, антиципация, обработка информации — это процессы, имеющие свою специфику, которые и определяют выбор

стратегии. А когнитивно-коммуникативный подход предусматривает возможность рассматривать механизмы чтения с учетом интеллектуальных процессов, которые происходят в сознании студентов во время извлечения и переработки информации из профессионально ориентированного текста.

ЛИТЕРАТУРА

- Барabanова Г. В. 2005. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному внз. Київ: Фірма «ІНКOS»
- Барышников Н. В. 2003. Методика обучения второму иностранному языку в школе. Москва: Просвещение.
- Журавлева Т. А. 1998. Особенности терминологической номинации. Донецк: АОО Торговый дом «Донбасс».
- Зимняя И. А. 2001. Педагогическая психология: учебник для вузов. Москва: Логос.
- Крылова С. А. 2008. Методика обучения профессионально ориентированному рефлексивному чтению студентов 1–2 курсов исторических специальностей педагогического вуза (на материале немецкого языка): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва.
- Кубрякова Е. С. 2001. О тексте и критериях его определения. (Текст. Структура и семантика). Т. 1. Москва: Изд-во Спорт-АкадемПресс.
- Кубрякова Е. С., Демьяненок В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. 1996. Краткий словарь когнитивных терминов // Кубрякова Е. С. (под общей ред.). Москва: Филологический факультет Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова.
- Рожкова Ф. М. 1984. Вопросы обучения иностранным языкам в средних профессионально-технических училищах. Москва: Наука.
- Серова Т. С. 1988. Психологические и лингвистические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе. Свердловск: Изд-во Уральского ун-та.
- Сосновская О. В. 2004. Концептуальные основы литературоведческой подготовки современного учителя начальных классов. Москва: ГНО «Прометей».
- Фоломкина С. К. 2005. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учебно-методическое пособие. Москва: Высшая школа.
- Grabe W. 2011. Teaching and Researching Reading. London: Pearson Education Longman.

REFERENCES

- Barabanova G. V. Metodika navchanya profesiyno-orientovannogo chitanya v nemovnomu vnz. Kiev: INKOS, 2005. (In Ukrainian).
- Baryshnikov N. V. Metodika obucheniya vtoromu inostrannomu yazyku v shkole [Methodology of teaching the second foreign language at school]. Moscow: Prosvescheniye, 2003. (In Russian).
- Zhuravlyova T. A. Osobennosti terminologicheskoy nominatsii [Peculiarities of term nomination]. Donetsk: Donbass, 1998. (In Russian).
- Zimnyaya I. A. Pedagogicheskaya psikhologiya: uchebnik dlya vuzov [Pedagogical psychology: A textbook for higher education institutions]. Moscow: Logos, 2001. (In Russian).
- Krylova S. A. Metodika obucheniya professionalno orientirovannomu refleksivnomu chteniyu studentov 1–2 kursov istoricheskikh spetsialnostey pedagogicheskogo vuza (na materiale nemetskogo yazyika): Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Methodology of teaching reflexive reading techniques to first and second year history students of pedagogical higher education institutions (using texts in German): An author's abstract of the thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences]. Moscow, 2008. (In Russian).
- Kubryakova Y. S. O tekste i kriteriyakh ego opredeleniya. (Tekst. Struktura i semantika) [Texts and criteria for defining texts. (Text. Structure and Semantics)]. Moscow: SportAkademPress, 2001. (In Russian).
- Kubryakova Y. S., Demyanenko V. Z., Pankrats Yu. G., Luzina L. G. Kratkiy slovar kognitivnykh terminov [Short dictionary of cognitive terms]. Moscow: Philological Faculty of Lomonosov Moscow State University, 1996. (In Russian).
- Rozhkova F. M. Voprosy obucheniya inostrannym yazykam v srednikh professionalno-tehnicheskikh uchilishchakh [Problems of teaching foreign languages in specialized technical schools]. Moscow: Nauka, 1984. (In Russian).
- Serova T. S. Psikhologicheskie i lingvodidakticheskie aspekti obuchenia professionalno-orientirovannomu inoyazychnomu chteniyu v vuze [Psychological and linguistic aspects of training to read foreign language texts for specific purposes in higher education institutions]. Sverdlovsk: Ural University Publ., 1998. (In Russian).
- Sosnovskay O. V. Kontseptualnyie osnovy literaturovedcheskiy podgotovki sovremennogo uchitelya [Conceptual fundamentals of teaching literature study to future teachers]. Moscow: Prometey, 2004. (In Russian).
- Folomkina S. K. Obuchenie chteniyu na inostrannom yazyke v neyazykovom vuze: uchebno-metodicheskoye posobiye [Teaching to read foreign language texts in nonlinguistic higher education institutions: A teaching guide]. Moscow, 2005. (In Russian).
- Grabe W. Teaching and Researching Reading. London: Pearson Education Longman, 2011.

V. E. Buteva
Sevastopol, Russia

APPROACHES TO SHAPING THE STRATEGIC COMPETENCE WHEN TRAINING TO READ FOR SPECIFIC PURPOSES

Abstract. This paper attempts to analyze modern approaches to training to read and to emphasize the approaches used with a beneficial effect on shaping the strategic competence in training to read for specific purposes. Within this subject, four approaches are considered, including a communicative active approach, specific purpose approach, reflexive ap-

proach and cognitive communicative approach. The strategic competence in the process of training to read for specific purposes is defined as a personal ability to use the range of means/actions based on the obtained knowledge and skills in order to understand the idea of a text. The strategic competence is based on knowledge, skills and abilities to use educational strategies for mastering competences in speech and language and also communicative strategies, knowledge of psycho-cognitive characteristics of students in technical higher education schools. The process of training to read foreign texts for specific purposes should be based on the cognitive communicative approach where the process of reading is considered to be an intellectual process. Here two aspects are of particular importance: the way readers state the idea of a text and the information they receive from it. Shaping the strategic competence in the process of training to read for specific purposes improves the skills of mature reading skills, lexical and grammar skills, digestion and conferment of knowledge, and intellectual development of students. The main principles of training within cognitive communication approach lie in conscious teaching that makes students flexible when choosing the strategies for reading texts for specific purposes. Reading strategy is a targeted and regulated sequence of definite actions of a person, which achieves the desired results in reading. When guiding students in choosing proper strategies, one should consider reading mechanisms that function during the perception, prediction and comprehension of the information. The study proves that the process of shaping the strategic competence needs to be based on inquisitive reading, with an account for psycho-linguistic models of the reading process development. The range of strategies depends upon the reading tasks. During inquisitive reading, a student pays attention to the detailed perception of a text, thus preparing oneself for the intuitive perception of the text form and detailed understanding of the content.

Thus, this methodology is based on the cognitive communicative approach, where reading mechanisms are regarded in accordance with intellectual processes occurring in students' minds during comprehension and extraction of the proper information from texts for specific purposes.

Key words: cognitive communicative approach; strategic competence; reading strategy; reading for specific purposes; inquisitive reading.

About the author: Valeriya Evgenievna Buteva, Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Teaching Methods.

Place of employment: Sevastopol State University, Institute of Humanities and Pedagogy.

УДК 378.1

*И. П. Истомина
Нижневартковск, Россия*

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема подготовки будущих бакалавров педагогического образования к профессиональной деятельности в области духовно-нравственного воспитания обучающихся. Данная задача обозначена в Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования и в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Автор подчеркивает, что организация работы по духовно-нравственному воспитанию обучающихся представляет собой актуальную педагогическую задачу, не только заявленную политикой в области образования, но и представляющую собой актуальную потребность современного российского общества, демонстрирующего снижение духовности, деформацию духовных и нравственных ценностей. В статье обосновывается необходимость подготовки студентов к работе, направленной на формирование у них знаний, умений и способностей организовать работу по развитию у обучающихся ценностных установок духовно-нравственного содержания. Автор предлагает для решения обозначенной проблемы в качестве методического инструментария учебный курс, ориентированный на формирование у студентов таких компетенций как: способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности; готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса; способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности. В статье представлено содержание основных разделов учебного курса «Основы истоковедения», где раскрываются основные положения концепции духовно-нравственного воспитания российских обучающихся, входящей в структуру социокультурной образовательной программы «Социокультурные истоки». В статье представлен авторский диагностический инструментарий, ориентированный на индивидуальную и групповую работу. По мнению автора, при изучении курса «Основы истоковедения» с использованием активных методов обучения у студентов будут сформированы профессиональные компетенции, направленные на организацию работы по формированию базовых национальных ценностей у обучающихся.

Ключевые слова: стратегия воспитания; духовно-нравственные истоки; духовное и нравственное воспитание; социокультурный опыт; ценностные установки; профессиональная подготовка; компетенции.

Сведения об авторе: Ирина Павловна Истомина, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития.

Место работы: Нижневартковский государственный университет.

Контактная информация: 628600, г. Нижневартковск, ул. Ленина, д. 56, каб. 310; тел. 89129348881, e-mail: istominai@mail.ru.

Современные общеобразовательные стандарты, как справедливо отмечают педагоги-практики, «одухотворены». Это требование времени опделено в «Стратегии развития воспитания в

Российской Федерации на период до 2025 года», где указывается следующее: «Приоритетной задачей Российской Федерации в сфере воспитания детей является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины» (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р).

Впервые в практике государственно-нормативного обеспечения процесса образования встали вопросы воспитания и развития подрастающего поколения через духовно-нравственные истоки Отечества. Для всех стало очевидным, что интеграция отечественной педагогической науки (ориентация на ведущий тип деятельности, системно-деятельностный и личностно-ориентированный подходы в обучении) и многовекового культурно-исторического опыта нашей страны — основа формирования духовно-нравственной личности, способной грамотно ориентироваться в мобильно изменяющемся современном мире. Сегодня снова становятся актуальными слова Б. Т. Лихачева: «на основе осознания взрослыми основных черт воспитания как общественного явления в обществе возникает стремление к сознательному и целенаправленному использованию законов воспитания в интересах детей и общества. Старшие поколения сознательно обращаются к обобщению опыта воспитательных отношений, к изучению проявляющихся в нем тенденций, связей, законов, к использованию их в целях формирования личности» (Лихачев 2001).

В практике современного образования успешно прошли апробацию и реализуются программы духовно-нравственного развития детей и молодежи, вместе с тем, недостаточно представлены технологии подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в области духовно-нравственного воспитания и развития обучающихся современной школы. В данном контексте «современная школа должна рассматриваться как важнейший гарант духовного возрождения народа, а учитель — как центральная фигура в формировании духовно-нравственных ценностей у обучающихся» (Ибрагимова, Салаватова 2013). Кроме того, в образовательном процессе «следует так построить работу, чтобы было соответствие целей воспитания реально функционирующей в обществе системе относительно немногих наиболее значимых ценностей» (Дивногорцева 2012).

В данной статье предпринята попытка обосновать педагогическую технологию профессиональной подготовки будущих педагогов (студентов бакалавриата направления 44.03.01 Педагогическое образование), формирование у них знаний, умений и способностей организовать работу по развитию у обучающихся ценностных установок

духовно-нравственного содержания, определенных ФГОСами общего образования как ценности: социальная солидарность (доверие к людям, справедливость, милосердие, честь, достоинство); гражданственность (долг перед Отечеством, старшим поколением и семьей, свобода совести и вероисповедания); семья (любовь и верность, здоровье, достаток, почитание родителей, забота о старших и младших, забота о продолжении рода); традиционные российские религии. Здесь внимание студентов обращается, помимо прочего, на то, что, учитывая светский характер обучения в государственных и муниципальных школах, ценности традиционных российских религий должны восприниматься и транслироваться будущими педагогами в виде системных культурологических представлений о религиозных идеалах. Кроме того, технология позволяет формировать у студентов немаловажную установку на то, что «сознательное нравственное отношение к себе и к миру есть нравственная саморегуляция» (Зинченко, Моргунов 1994), а «моральные знания и моральное поведение в жизненных проявлениях подрастающего поколения не всегда тождественны друг другу» (Сударчикова 2015).

В Нижневарттовском государственном университете на факультете педагогики и психологии разработан курс по выбору «Основы истоковедения» для студентов третьего курса бакалавриата направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. В курсе раскрываются основные положения концепции духовно-нравственного воспитания российских обучающихся, входящей в структуру социокультурной образовательной программы «Социокультурные истоки».

Данная программа реализуется в 59 субъектах Российской Федерации с 1995 года (авторы Камкин, Кузьмин). Целью программы является преобразование образовательных организаций (детских садов, школ, центров дополнительного образования детей) в социальные институты, для которых гармоничное развитие и воспитание гражданина России, способного сохранять и преумножать социокультурный и духовный опыт своего Отечества — основополагающая задача. Программа направлена на возрождение исходного контекста ценностей и категорий, сложившихся в Российской культуре. Цели, принципы, методический и диагностический инструментарий программы «Социокультурные истоки» полностью соответствуют требованиям федеральных государственных образовательных стандартов общего образования всех уровней, что позволяет готовить будущих педагогов к реализации данной программы независимо от профиля подготовки. В данной программе «транслируется равнонаправленность духовного развития для подрастающего поколения всех конфессий в России, т.к. ценности для России общие, а вот основы этих ценностей ориентированы на принадлежность к конкретной

культуре, вероисповеданию» (Истомина 2015). «Национальная образовательная программа “Истоки” имеет устойчивую тенденцию к развитию ценностно-ориентированного пространства, основанного на социокультурном опыте» (Шеремет 2010).

Таким образом, учебный курс «Основы истоковедения» ориентирован на формирование у студентов таких компетенций как: способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности; готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса; способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности.

Курс по выбору «Основы истоковедения» представлен разделами для теоретического изучения, такими как «Теоретические основы духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся в условиях реализации программы “Социокультурные истоки”» (Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина в сфере общего образования до 2025 г. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Состояние проблемы воспитания в дошкольном, начальном, основном и среднем общем образовании, в дополнительном образовании детей).

Разделы «Цели и задачи духовно-нравственного развития и воспитания детей и молодежи» (Сущностная характеристика понятий: «воспитательный идеал», «ценности», «базовые национальные ценности». Особенности ценностных ориентаций современных обучающихся. Цели и задачи воспитания согласно «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»), «Основные социально-педагогические условия и принципы духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся» (Основные принципы духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся. Основные социально-педагогические условия духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на всех уровнях общего образования) ориентированы на теоретическое изучение и практическую работу, включающую в себя применение таких активных методов обучения как экспресс-дебаты и ресурсный круг.

Разделы «Создание и оценка социально-педагогических условий духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся» (Организация учебной деятельности в целях **формирования духовно-нравственных качеств у обучающихся и воспитанников**. Организация методической работы, обеспечивающей реализацию программ духовно-нравственного воспитания, развития и социализации в соответствии с ФГОС общего образования) и «**Духовно-нравственное воспитание обучающихся во внеурочной дея-**

тельности» (Осуществление взаимосвязи и преемственности общего и дополнительного образования как механизма обеспечения полноты и цельности образования. Содержание дополнительного образования на начальном этапе образования в целях формирования морально-нравственных ценностей и культурных традиций) имеют более практико-ориентированный характер и осваиваются с применением таких методов как кейс-стади, пазлы, ресурсный круг.

Разделы «*Практические основы организации учебной и внеучебной работы в целях духовно-нравственного развития и воспитания школьников в условиях реализации программы “Социокультурные истоки”*» (Проблема «поколенческой справедливости» и пути ее решения в системе ценностей национальной социокультурной образовательной программы «Истоки»). Развитие системы духовно-нравственных ценностей в контексте программы «Социокультурные истоки») и «*Применение программы “Социокультурные истоки” в ФГОС ДОО, НОО, ООО и СОО в качестве основы программы духовно-нравственного воспитания образовательного учреждения*» (Требования к программе духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на всех ступенях общего образования. Интеграция духовно-нравственного образования в различные учебные дисциплины. Требования к выполнению проекта «Служение Отечеству» по итогам реализации стержневой основы программы «Социокультурные истоки»). Ожидаемые результаты духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся) носят инновационный характер не только для студентов, но и для самих образовательных организаций, реализующих программу «Социокультурные истоки».

При изучении данных разделов студенты анализируют материал, представленный в специально разработанных кейсах. Кейс предназначен для закрепления полученных знаний и умений и для диагностики степени сформированности определенных компетенций. Кейсы используются как в индивидуальной работе, так и для работы в парах на практических занятиях. Для целенаправленной работы по формированию ценностных установок, наряду с другими образовательными задачами, студентам предлагается для прочтения и дальнейшей работы с обучающимися (с самими студентами в условиях моделирования урока) следующий литературный фрагмент:

«Часы-ходики занимались своей обычной работой: тик-так, тик-так... Старик слышал это сочетание звуков вчера, на прошлой неделе и много лет назад. Но только сегодня эти часы заговорили с ним: “Посмотри, как мы полезны и значимы! Когда ты был еще маленьким мальчиком, наши стрелки не торопясь определяли тебе время для игр, когда росли твои дети, мы захлеб отсчитывали шаги времени, чтобы ты успевал

сеять хлеб, косит траву, мастерить сынишкам деревянные лошадоки. Вот и сейчас мы трудимся: тик-так, тик-так... а что делаешь ты? Дряхлый и немощный старик, ты всю жизнь свою сверял по нашему ходу, а сейчас успеваешь только дышать в такт стрелкам. Ты бесполезная сущность в сравнении с нами". Старик слушал ходики молча, только тихонечко всхлипывал, да вытирал трясущейся рукой обильную слезу. Ему нечем было возразить. Часы отмеряют время, солнышко за окном согревает землю, даже случайно залетевшая мошка делает что-то для пользы этого мира. Когда-то и он был полезным, но вот теперь... сердце еще стучит, видят глаза, двигаются ноги, но живет ли дед? Наверное тлеет. Мысли эти заставили старика подняться. "Пойду вырою себе могилку, чтобы потом не доставлять людям лишних хлопот, не отрывать от важных дел", — думал старик.

Он зашел в сад, прислонился к любимой своей яблоньке. Слезы все капали и капали, и теперь уже яблонька своими листочками вытирала их: "Ну что ты надумал, старый? Зачем так? Ты не тлеющий огарок свечи, не бесполезная сущность, а сыновья не пишут потому, что дел в городе много. Знаешь ведь, какая там суета!" Но не унимался старик, копал ямку трясущимися руками, сухую землю смачивая слезой, а перед собой видел только быстро меняющиеся картинки прошедшей жизни. А яблонька все цеплялась веточками за рукава рубашки, за включенную сидушку... ничего не помогало, старик одержимо копал могилку. Что же придумать деревцу? Как остановить безумца? Яблонька напряглась, с большей силой пустила соки к каждой веточке и... О чудо! Одно из маленьких яблочек не выдержало такого напора энергии, оборвалось и упало прямо в могильную ямку, успев ударить старика по лбу. Старик тотчас начал закапывать яблочко, а закончив работу, вскинул руки к яблоньке и улыбнулся: "Вот, решил еще одну яблоньку посадить. Может, когда внуки приедут, отведают наших яблочек".

Встал старик с колен и вернулся в избу к часам: "Где вам, ходикам, до меня? Стучите, стучите, только головы людям забиваете грешными помыслами. Вот и сыновьям моим передохнуть не даете, гоните их все время куда-то, а куда — и сами не знаете". Старик сел за стол, распахнул окно и вслух произнес: "Напишут! Вот придут вечером домой и обязательно сыночки мои письмом отцу-старика напишут!"

Пыльный и шумный город не дает сосредоточиться даже в комфортном офисе. Мужчина подошел к окну, закрыл его, посмотрел на часы. "Скоро дочь из лица забирать, водитель будет через пятнадцать минут. Напишу пару строчек отцу, давно ему не писал!" — произнес мужчина вслух.

В избе старика в ту ночь еще долго мерцал свет свечи. Стоя на коленях у икон, старик, уливаясь слезами, о чем-то долго просил Святых».

Далее предлагается организовать работу по модульному принципу:

1 модуль. Работа направлена на уточнение понимания прочитанного, на выявление художественного приема — олицетворения и т.д.

2 модуль. Ориентирован на содержательный анализ произведения, так как в данном возрасте активно развиваются аналитическое и абстрактное мышление. На данном этапе можно предложить задание «заполни пропуски» со следующим текстом (фрагмент): «В данном произведении олицетворение ___ и ___ — это художественный прием, литературный замысел. Монологи олицетворенных образов — это по сути ___ самого старика. Иными словами, у старика наблюдался внутриличностный ___, состояние человека, при котором в системе его ценностей сталкиваются противоположные желания, мысли... Старик был верующим человеком, а потому молил о прощении ему грехов, которыми был наполнен его день. Это ___ и ___».

Слова для справок: уныние, конфликт, гордость, часы, мысли, яблоня.

3 модуль. Направлен на формирование основ духовности — понимание и принятие добродетелей. Такая работа крайне необходима, особенно с подростками, так как в этом возрасте сменяют друг друга и совершенствуются приемы развития волевых качеств. Вначале подросток просто восхищается ими у других людей (10–11 лет), затем заявляет о желании иметь такие качества у себя (11–12 лет) и, наконец, приступает к их самовоспитанию (12–13 лет). Поэтому целесообразно говорить с подростками о добродетелях не только и не столько через художественную литературу, сколько путем противопоставления пороков (грехов), повинных в смерти души (современный подросток может понимать их как качества, состояния, ведущие к стагнации и деградации личности) и добродетелей (дети подросткового возраста, например, узнают, что это внутренний порядок или склад души; порядок обретается человеком в сознательном и целенаправленном усилии). Кроме того, в данном возрасте интимно-личностное общение со сверстниками — это ведущий тип деятельности. Умственная активность высока, но способности активно развиваются только в деятельности, вызывающей положительные эмоции. Таким образом, эффективным видом работы в данном возрасте выступает работа в парах. Так, обучающимся в данном модуле можно предложить заполнить таблицу, организуя работу в парах, где пооперационный состав действий выполняется обоими обучающимися и с позиции исполнителя, и с позиции контролера. При этом следует обратить особое внимание на последний абзац произведения, где речь идет о покаянии верующего старика. Ниже предлагается фрагмент материала для заполнения таблицы.

Таблица 1

	<i>пороки (грехи)</i>	<i>добродетели</i>
1.	<i>Гордость.</i> Презиращая всех, требующая себе от других раболепства, готовая до самообожания	<i>Любовь.</i> Верность, доказываемая постоянным отвержением всякого порочного помысла и ощущения. Любовь к ближним братская, чистая, ко всем равная, радостная, беспристрастная, пламенеющая одинаково к друзьям и врагам
2.	<i>Зависть.</i> доводящая до всякого возможного злодеяния ближнему	
3.	<i>Уныние.</i> Леность ко всякому доброму делу. Излишнее упоение сном. Депрессия, отчаяние (что нередко доводит человека до самоубийства), совершенная беспечность, нерадение.	

Материал для работы в парах:

- *Нестяжание.* Удовлетворение себя одним необходимым. Ненависть к роскоши. Милосердие к нищим. Спокойствие и свобода духа. Мягкость сердца.

- *Целомудрие.* Уклонение от всякого рода блудных дел. Уклонение от сладострастных бесед и чтения, от произношения сладострастных, скверных и двусмысленных слов. Хранение чувств, особенно зрения и слуха, и ещё более осязания. Скромность. Начало целомудрия — ум, не колеблющийся от блудных помыслов и мечтаний.

- *Кротость.* Уклонение от гневных помыслов и от возмущения сердца яростью. Терпение. Мир сердечный. Неощущение оскорблений. Незлобие.

- *Трезвение.* Усердие ко всякому доброму делу. Тщательное наблюдение за всеми делами, словами, помышлениями и чувствами своими. Хранение себя от многого сна и изнеженности, празднословия, шуток и острых слов.

Представленный выше кейс не ограничивается тремя модулями, вместе с тем он является вводным для работы с будущими педагогами по формированию основ духовности в контексте социокультурного опыта России. Является базисом для осознания и принятия того, что гражданская идентичность вне культурологического опыта нежизненна, что, принимая во внимание поликультурность нашей страны и воспитывая в себе уважение к другим культурам, религиям, традициям, не следует стесняться, а уж тем более скрывать свою принадлежность к конкретной культуре, вере.

Студенты, работая с подобными кейсами, постепенно приходят к пониманию того, что не следует бояться говорить с детьми на языке взрослых, остерегаться, что духовная литература будет им непонятна. Если провести целенаправленную подготовительную работу, то ребенок сам потянется к взрослым за новыми знаниями, за советами, за словами поддержки. Кроме того, будущие педагоги осознают, что не только учителя, но и семьи обучающихся, в свою очередь, должны сами находиться в постоянной работе над со-

бой, должны отказаться от мудрствований, которые приводят к смешению многих понятий и искажению значений слов, являющихся для граждан России основой его духовности.

Так как «в программе “Истоки” сердцевину ее содержания составляют универсальные культуры, вечные ценности, передаваемые из поколения в поколение» (Кузьмин 2014), в результате освоения дисциплины в условиях профессиональной подготовки обучающиеся должны знать теоретические подходы к определению понятий «духовно-нравственное развитие», «духовно-нравственное воспитание», «патриотизм», «гражданское общество», «служение Отечеству», «базовые национальные ценности» и пр.; основные условия и принципы интеграции обучения и воспитания в единый образовательный процесс на основе ценностей отечественной культуры; основы организации работы по формированию гражданской идентичности; концептуальные подходы к приобщению в равной степени представителей всех национальностей к родным истокам в условиях многоконфессиональности и поликультурных контактов современного социума. Должны уметь проектировать и организовывать индивидуальную и групповую работу в целях духовно-нравственного воспитания и развития обучающихся; разрабатывать и применять на практике методы и приемы духовно-нравственного воспитания и развития обучающихся; использовать возможности УМК «Социокультурные истоки» в образовательном процессе. Должны овладеть основами проектной деятельности в области духовно-нравственного воспитания и развития обучающихся; диагностической, прогностической деятельностью в области духовно-нравственного воспитания и развития обучающихся; средствами мониторинга в области духовно-нравственного воспитания и развития обучающихся. Все вышеперечисленные образовательные результаты закономерно и находятся под влиянием общечеловеческого закона резонанса, состоящего в том, что «ни одно впечатление внешнего мира или внутренних переживаний не исчезает из нашей души, ибо человек — это “компьютер” с беско-

нечной памятью, в которой в подсознании сохраняется абсолютно все. И не только сохраняется, но и вызывает соответствующий резонанс в душе, оказывая влияние на психологическое, поведенческое и нравственное состояние личности» (Осипов 2012).

Современный педагог должен решать те воспитательные задачи, которые являются социально значимыми для настоящего и будущего поколе-

ний. Должен ориентироваться на достижения психолого-педагогической науки, беря во внимание то, что «мы разобрали человека на части и хорошо научились “считать” каждую из них. Но вот собрать человека воедино мы не в состоянии» (Леонтьев). Становится очевидным, что такую задачу можно решить только при условии консолидации всех заинтересованных сил в деле образования.

ЛИТЕРАТУРА

- Дивногорцева С. Ю.* 2012. Духовно-нравственное воспитание в теории и опыте православной педагогической культуры. Москва: Изд-во Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет.
- Зинченко В. П., Моргунов Е. Б.* 1994. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. Москва: Тривола.
- Ибрагимова Л. А., Салаватова А. М.* 2013. Этнокультурный компонент в деятельности современных школ региона // Вестник Нижневартковского государственного университета 4, 79–83.
- Истомина И. П.* 2015. Проблемы и перспективы духовно-нравственного воспитания детей и молодежи // Коричко А. В. (отв. ред.). Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. Ч. II. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 209–213.
- Кузьмин И. А.* 2013. Рекомендации по применению программы «Социокультурные истоки» в ФГОС НОО в качестве основы программы духовно-нравственного воспитания образовательного учреждения. Москва: Издательский дом «Истоки».
- Кузьмин И. А.* 2014. Рекомендации по применению программы «Социокультурные истоки» в ФГОС ООО в качестве основы программы духовно-нравственного воспитания образовательного учреждения. Москва: Издательский дом «Истоки».
- Леонтьев А. Н.* 2005. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие. 2-е издание, стереотипное. Москва: Смысл. Академия.
- Лихачев Б. Т.* 2001. Педагогика: Курс лекций: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений и слушателей институтов и факультетов повышения квалификации. 4-е изд., перераб. и доп. Москва: Юрайт-М.
- Сударчикова Л. Г.* 2012. Развитие самосознания будущих педагогов в практико-ориентированной образовательной среде высшего учебного заведения. Орск: Изд-во Орского гуманитарно-технического института.
- Шеремет В. И., Грезнева А. А.* 2010. Проблема «поколенческой справедливости» и пути ее решения в системе ценностей Национальной социокультурной образовательной программы «Истоки». Москва: Издательский дом «Истоки».
- Осипов А. И.* 2012. Любовь, брак, семья: Разговор со взрослыми. 2-е изд., доп. Москва: Изд-во Московской Патриархии Русской Православной Церкви.

REFERENCES

- Divnogortseva S. Yu.* Dukhovno-nravstvennoye vospitaniye v teorii i opyte pravoslavnoy pedagogicheskoy kultury [Spiritual and moral education in the theory and practices of orthodox pedagogical culture]. Moscow: Saint Tikhon's Orthodox University of Humanities Publ., 2012. (In Russian).
- Zinchenko V. P., Morgunov E. B.* Chelovek razvivayushchiysya. Oчерki rossiyskoy psikhologii [Man developing. Sketches of Russian psychology]. Moscow: Trivola, 1994. (In Russian).
- Ibragimova L. A., Salavatova A. M.* In: Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Nizhnevartovsk State University]. Vol. 4 (2013): 79–83. (In Russian).
- Istomina I. P.* In: Kultura, nauka, obrazovaniye: problemy i perspektivy: Materialy IV Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii [Culture, science, education: problems and prospects: Proceeding of the IV All-Russian research and practical conference]. Ed. by Korichko A.V. Part II. Nizhnevartovsk: Nizhnevartovsk State University Publ., 2015. Pp. 209–213. (In Russian).
- Kuzmin I. A.* Rekomendatsii po primeneniyu programmy «Sotsiokulturniye istoki» v FGOS NOO v kachestve osnovy programmy dukhovno-nravstvennogo vospitaniya obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Guidelines for using the program of “Social and cultural roots” in Federal State Educational Standards of Primary General Education as the basis for the program of spiritual and moral education in an educational institution]. Moscow: Istoki, 2013. (In Russian).
- Kuzmin I. A.* Rekomendatsii po primeneniyu programmy «Sotsiokulturniye istoki» v FGOS OOO v kachestve osnovy programmy dukhovno-nravstvennogo vospitaniya obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Guidelines for using the program of «Social and cultural roots» in Federal State Educational Standards of Basic General Education as the basis for the program of spiritual and moral education in an educational institution]. Moscow: Istoki, 2014. (In Russian).
- Leontiev A. N.* Deyatenost, Soznaniye. Lichnost: uchebnoye posobiye [Activity. Consciousness. Personality: A teaching guide]. 2nd edition, stereotyped. Moscow: Smysl. Akademiya, 2005. (In Russian).
- Likhachev B. T.* Pedagogika. Kurs lektsiy: uchebnoye posobiye dlya studentov pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy i slushatelyny institutov i fakultetov povysheniya kvalifikatsii [Pedagogy: Lecture course: A textbook for student teachers and students of further training institutions and departments]. 4th ed., revised and extended. Moscow: Yurayt-M, 2001. (In Russian).
- Sudarchikova L. G.* Razvitiye samosoznaniya budushchikh pedagogov v praktiko-orientirovannoy obrazovatel'noy srede vyshego zavedeniya [Developing self-consciousness of future teachers in the practice-oriented learning environment of a higher educational institution]. Orsk: Orsk Humanitarian and Technical Institute, 2012. (In Russian).
- Sheremet V. I., Grezneva A. A.* Problema «pokolencheskoy spravedlivosti» o puti eyo resheniya v sisteme tsennostey Natsionalnoy sotsiokulturnoy obrazovatel'noy programmy «Istoki» [The problem of «generational justice» and its solutions in the system of social and cultural values manifested in the National Education Program «Roots»]. Moscow: Istoki, 2010. (In Russian).
- Osipov A. I.* Lyubov, brak, semiya: Razgovor so vzroslymi [Love, marriage, family: A talk with adults]. 2-nd ed., extended. Moscow: Moscow Patriarchate of the Russian Orthodox Church Publ., 2012. (In Russian).

I. P. Istomina
Nizhnevartovsk, Russia

TRAINING BACHELOR STUDENTS FOR FUTURE WORK IN THE FIELD OF MORAL AND SPIRITUAL EDUCATION

Abstract. This study considers the issue of training bachelor students for future work in the field of moral and spiritual education. Moral and spiritual education is prioritized in the Federal State Education Standards and in the Strategy for Education Development in the Russian Federation until 2025. The author states that training students to work in the field of moral and spiritual development should be viewed not only as a state policy requirement, but also as a current pedagogical task which reflects the needs of modern Russian society where morality has decreased and spiritual and moral values have been significantly deformed. The paper proves the necessity to educate students so that they have knowledge, skills and abilities to organize their future work of development of moral and spiritual values during the educational process. The author suggests a possible solution for the specified issue in the form of a course aimed at shaping the following competencies: ability to develop moral and spiritual values through extracurricular activities; readiness to interact with the participants of educational process; ability to organize cooperation among students and to support their active and involved participation, support their autonomy and develop their creative abilities. The paper presents the major content of the «Basics of origin studies» course which discusses the basic concepts of moral and spiritual development of Russian students. This course is a part of sociocultural educational program «Social and cultural roots». The paper presents a diagnostic toolkit designed by the author for group student work. The author believes that the course «Basics of origin studies» taught with the help of active teaching and learning methods will allow developing professional competencies to further nurture basic national values.

Key words: educational strategy; moral and spiritual roots; moral and spiritual education; social and cultural background; value system; professional training; competencies.

About the author: Irina Pavlovna Istomina, Candidate of Psychological Sciences (PhD), Associate Professor at the Department for Education and Developmental Psychology.

Place of employment: Nizhnevartovsk State University.

УДК 378.147(06)

Н. Н. Клеменцова
Калининград, Россия

К СТАНОВЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ: АНАЛИЗ ФГОС ВПО ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме трактовки общекультурной компетентности федеральными государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования. Общекультурная компетентность выпускника рассматривается как один из результатов образовательного процесса и важнейший фактор развития личности обучающегося. Автор обращается к описанию результатов освоения основных образовательных программ разных направлений и уровней профессиональной подготовки с целью выявления их соответствия требованиям подготовки специалиста нового типа, характеризующегося не только высокими профессиональными качествами, но и общей культурой и образованностью. В статье выявляется ряд существенных недочетов, связанных с описанием результатов образовательной деятельности в терминах общекультурной компетентности, свидетельствующих о невысокой степени стандартизации данных результатов, постулируемых ФГОС ВПО-3. Поскольку ФГОС ВО-3+ лишь частично снимают данные недочеты, надежды на их окончательное преодоление возлагаются на образовательные стандарты четвертого поколения.

Автор статьи разделяет мнение той части научно-педагогической общественности, которая оптимистически оценивает подвижки в деле реформирования отечественного высшего образования, и полагает, что существование выявленных и выявляемых проблем, сопровождающих внедрение ФГОС в образовательный процесс вузов, в частности касающихся описания результатов образовательной деятельности с привлечением понятия общекультурной компетентности, не ставит под сомнение саму возможность и необходимость такого описания. Данное положение может лишь свидетельствовать о сложности описываемого объекта и указывать на необходимость тщательной доработки используемых образовательными стандартами понятийного аппарата. Незыблемым остается и само понимание того, что современное высшее профессиональное образование так же немислимо без своей общекультурной составляющей, как и полноценное развитие личности без ее культуры.

Ключевые слова: общекультурная компетентность; федеральные государственные образовательные стандарты; высшее профессиональное образование; требования к результатам освоения основных образовательных программ.

Сведения об авторе: Надежда Николаевна Клеменцова, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков.

Место работы: Калининградский государственный технический университет.

Контактная информация: 236000, г. Калининград, Советский пр., д. 1; тел.: (4012)-99-53-40; e-mail: nadiaklem@list.ru.

Российское образовательное пространство во многом формируют нормоустанавливающие документы, разработка которых осуществляется в соответствии с мероприятиями по реализации

приоритетных направлений развития системы образования РФ. Для системы высшего профессионального образования в последнем десятилетии такими документами являются федеральные

государственные образовательные стандарты третьего поколения, разработанные с учетом компетентностной парадигмы образования и описывающие требования к результатам освоения основных образовательных программ разного уровня подготовки в виде компетенций — профессиональных и общекультурных.

Известно, что имеются все основания говорить о «своем пути» развития компетентностного подхода в России, что выражается не только в творческой переработке концептуальных положений европейской компетентностной модели, но и в наполнении ее своим содержанием, реализующим традиционную для российского образования ориентацию на общекультурное развитие обучающихся (Клеменцова 2013). Однако, несмотря на обилие научных работ, посвященных изучению понятия общекультурной компетентности, все еще имеются разночтения в ее понимании как педагогического феномена, в определении ее истинной сущности в дидактическом аспекте (Троянская 2004), что отрицательно сказывается на разработке педагогических технологий ее формирования и определения критериев ее оценивания.

Между тем трактовка общекультурной компетентности ФГОС ВПО как одного из результатов образовательного процесса и важнейшего фактора развития личности обучающегося превращает формирование данной компетентности в важнейший инструмент повышения качества современного образования. Данное обстоятельство делает необходимым исключение какой-либо многозначности в трактовке понятия общекультурной компетентности в практике преподавания, направленной на ее формирование. В такой же степени, в какой компетентностный подход является императивом для современной школы высшего профессионального образования, понятие общекультурной компетентности требует однозначной и четкой формулировки требований, предъявляемых к выпускникам данной системы подготовки. Полагаем, что это является исходным условием, во многом предопределяющим эффективность всего процесса формирования общекультурной компетентности выпускника системы ВПО. При этом мы отдаем себе отчет в той разности, которая существует между понятиями компетенции и компетентности, разводя их в плоскости «потенциальное — актуальное» (Клеменцова 2014).

Учет перечисленных выше обстоятельств ставит на повестку дня анализ ФГОС ВПО третьего поколения в части описания результатов освоения образовательных программ разных направлений и уровней профессиональной подготовки с целью выявления их соответствия высоким требованиям подготовки специалиста нового типа, не только имеющего высокие профессиональные характеристики, но и обладающего общей культурой и образованностью. Проведение такого анализа и составляет главную задачу дан-

ной статьи. При этом мы понимаем, что у вуза существует возможность снизить некую неопределенность и широту в трактовке общекультурной компетентности, конкретизировать ее понимание на своем уровне с помощью разрабатываемого вузом паспорта компетенции. Тем не менее, актуальная информация о формируемой компетенции и ее сущности во многом задается именно федеральными требованиями к результатам освоения ООП.

Факт универсальности заложенных в общекультурную компетентность способов деятельности (Голуб и др. 2013) позволяет предположить, что набор общекультурных компетенций, формируемых у выпускника, в отличие от набора профессиональных компетенций, не должен отличаться в зависимости от направления его подготовки. Однако разные УМО по образованию и соответствующие рабочие группы предложили свои варианты содержания общекультурных компетенций. Знаменательно, что все они включают определенные требования к конкретным направлениям развития личности выпускника — к развитию его культуры мышления, его способности к адекватной деятельности в сфере коммуникации, к работе с информацией, к постоянному саморазвитию. Тем не менее, формат предъявляемых компетенций, их формулировки, как и число самих компетенций, дают повод для сомнения в существовании единого подхода к определению универсальных образовательных результатов в системе ВПО. Продемонстрируем это на примере компетенций в области работы с информацией и реализации стремления к самообразованию и саморазвитию.

Нами рассмотрен целый ряд ФГОС ВПО по различным направлениям подготовки, направленным на реальные отрасли экономики (физико-математические науки; естественные науки; экономика и управление; энергетика и электротехника; сельское и рыбное хозяйство; геодезия и землеустройство; металлургия, машиностроение и металлообработка и др.): более полутора сотен — уровня бакалавриата и уровня магистратуры (ФГОС ВПО по направлениям бакалавриата 2009—2012; ФГОС ВПО по направлениям магистратуры 2009—2012). В результате было обнаружено, что список общекультурных компетенций по разным направлениям подготовки включает от 61 (!) до 8 компетенций у бакалавра и от 23 до 3 компетенций у магистра.

Сложнее всего объяснить расхождения в количестве общекультурных компетенций и в способе их формулирования для разных специальностей одного направления подготовки. Так, например, непонятно, почему выпускник специальности 220700 «Автоматизация технологических процессов» согласно требованиям к результатам освоения ООП должен обладать общекультурными компетенциями в количестве 21, а требования к выпускнику того же направления подготовки,

«Автоматики и управление», но обучающемуся по специальности 223200 «Техническая физика» сокращены до 10 общекультурных компетенций. Удивление вызывает и тот факт, что сокращение данного списка требований осуществлено не за счет их укрупнения, а в результате исключения из списка таких принципиальных для современного выпускника общекультурных компетенций, как «владение иностранным языком».

Что касается формулировок общекультурных компетенций, в частности, возможности их укрупнения, мы также убеждены в том, что формат, в котором заданы компетенции, во многом предопределяет успешность их формирования. Соответственно, использование разнообразных оборотов для описания результатов образования (например, «способен» и «обладает способностью», «готов» и «демонстрирует готовность») в составе одного стандарта или даже одной формулировки общекультурной компетентности мы считаем не совсем удачной попыткой обозначить проблему ее многоаспектности.

Отметим также, что упоминание развиваемых у обучающихся ресурсов (знаний, умений, навыков, ценностей), сопровождаемое указанием уровней их освоения («знает», «понимает», «анализирует», «осознает») в проанализированных нами формулировках общекультурных компетенций не всегда указывает на универсальный способ деятельности. Те же формулировки, которые указывают на деятельность, делают это скорее косвенно, через указание на востребованные для осуществления этой деятельности ресурсы. Это касается общекультурных компетенций и в сфере работы с информацией, и в сфере самоуправления и саморазвития. Сравним, например, широко используемые разработчиками ФГОС ВПО формулировки «обладать способностью работы с информацией», «обладать наличием навыков работы с информацией», сопровождаемые указанием на источник информации.

Впрочем, анализ показал, что формулировки общекультурных компетенций, относящихся к работе с информацией, могут включать указания на предполагаемые виды работы с ней. Почти все стандарты для уровня бакалавриата содержат формулировки компетенций, связанные с получением и первичной обработкой информации, часть из них включают компетенции, описывающие способность к поиску информации, ее хранению. Сравним типичную формулировку компетенции: «владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации». Тем не менее, требования к умениям в области вторичной обработки информации, связанные с ее анализом, обобщением, встречаются далеко не во всех ФГОСах, например: «обладает способностью к анализу и синтезу информации, полученной из любых источников» (ОК-14 для специальности 010200 «Математика и

компьютерные науки»). Данное требование может связываться с требованиями когнитивного порядка, владением культурой мышления, например: «обладает наличием культуры мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения» (ОК-1 для специальности 020300 «Химия, физика и механика материалов»).

Кроме того, представляется, что указание на предполагаемые рассматриваемой деятельностью ресурсы в стандартах часто трактуется неоднозначно. Так, например, ОК-9 «демонстрирует умение находить, анализировать и контекстно обрабатывать научно-техническую информацию» включена в список требований к освоению результатов ООП по специальности 010500 «Математическое обеспечение и администрирование информационных систем» наряду с ОК-12 «демонстрирует владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, имеет навыки работы с компьютером как средством управления информацией». Данные компетенции, допуская частичное дублирование в отношении требований к поиску и анализу информации, во втором случае конкретизируют задействованный ресурс до использования компьютерных технологий, позволяя, таким образом, предположить, что в первом случае речь идет о традиционных источниках информации.

Объединение подобных требований в одну формулировку не делает ответ о характере используемых ресурсов, информационных источников столь однозначным. Например, в ОК-8 для специальности 081100 «Государственное и муниципальное управление», сформулированной достаточно громоздко: «владение основными способами и средствами информационного взаимодействия, получения, хранения, переработки, интерпретации информации, наличием навыков работы с информационно-коммуникационными технологиями; способностью к восприятию и методическому обобщению информации, постановке цели и выбору путей ее достижения». Кроме того, в данном случае в рамках одной компетенции сводятся элементы, указывающие на разные универсальные способы деятельности, что, с нашей точки зрения, делает весьма затруднительным рассмотрение подобных формулировок в качестве нормоустанавливающих определений образовательного результата.

Мы убеждены в том, что на роль последних с большим успехом претендуют достаточно лаконичные и прозрачные определения, подчеркивающие универсальность способа деятельности и возможные объекты ее приложения, например: «способность использовать в познавательной и профессиональной деятельности навыки работы с информацией из различных источников» (ОК-16 для специальности 011200 «Физика») или «наличие навыков работы с информацией из различных

источников для решения профессиональных и социальных задач» (ОК-10 для специальности 021000 «География»). Что касается видов деятельности, то они, на наш взгляд, естественно предполагаются этапами работы с информацией: поиск, сбор → обработка (в том числе систематизация и анализ) → использование → хранение.

Нам также понятна дифференциация требований к образовательному результату в сфере работы с информацией в зависимости от реализуемой возможности использования компьютера и сети Интернет: естественная ситуация для века информационных технологий. Отражая ее, формулировки общекультурных компетенций в области работы с информацией либо дифференцированно определяют результаты образовательной деятельности, либо объединяют их в рамках одной формулировки. В первом случае в списке общекультурных компетенций, например, для специальности 010500 «Математическое обеспечение и администрирование информационных систем», помимо «умения находить, анализировать и контекстно обрабатывать научно-техническую информацию» (ОК-9) сформулировано требование к владению навыками работы с компьютером как средством управления информацией (ОК-12).

Во втором случае мы встречаем формулировку компетенции, не ограничивающую себя указанием лишь на один используемый ресурс (информационные технологии) для осуществления предполагаемой работы, например: «способность овладеть основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, иметь навыки работы с компьютером как средством управления информацией» (ОК-11 для специальности 140100) или «способность работать с информацией из различных источников, включая сетевые ресурсы сети Интернет, для решения профессиональных и социальных задач» (ОК-15 для специальности 010400).

Данное обстоятельство представляется нам очень важным, поскольку мы убеждены в том, что как бы не были развиты электронные источники информации, сегодня они не могут отменить значения традиционных информационных источников. По этой причине мы не считаем обоснованным включение в список общекультурных компетенций требований к способности осуществления работы с информацией исключительно с применением компьютера и информационных технологий. Проведенный нами анализ позволил выявить такой прецедент. Так, список требований к результатам освоения ООП по специальности 011800 «Радиофизика» содержит единственную формулировку компетенции в области работы с информацией: «способность собирать, обобщать и интерпретировать с использованием современных информационных технологий информацию, необходимую для формирования суждений по

соответствующим специальным, научным, социальным и этическим проблемам» (ОК-11), подкрепленную требованием к овладению базовыми знаниями в области информатики и навыкам работы в компьютерных сетях (ОК-14).

Значит ли это, что информация, необходимая для формирования суждений по перечисленным проблемам может быть почерпнута исключительно из электронных источников? Вопрос нам представляется риторическим. Между тем, создается впечатление, что разработчики данного ФГОС придерживаются именно такой точки зрения, хотя реализацию смежной способности к самостоятельному приобретению новых знаний они связывают не только с использованием информационных технологий, но и, шире — современных образовательных (ОК-10).

Не более однозначно воспринимаются формулировки требований ФГОС ВПО, выдвигаемых в сфере саморазвития и самообразования. Они относятся к более широкой области самоуправления и решения проблем и включают требования к целому ряду способностей: поставить цель и добиться ее достижения, оценить результаты деятельности и принять решение, работать самостоятельно, но при необходимости управлять работой других. Данные формулировки ФГОС также звучат не вполне единообразно и, кроме того, встречаются не во всех стандартах ВПО. Наиболее типичная формулировка «способность/стремление к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства» (например, ОК-6 для специальности 020300, ОК-7 для специальности 021900, ОК-9 для специальности 080100, ОК-6 для всех специальностей по направлению «Сельское и рыбное хозяйство») может дополняться указанием на направления предполагаемого саморазвития («стремление к личностному и профессиональному саморазвитию» — ОК-10 для специальности 080200; «способность к интеллектуальному, культурному, нравственному, физическому и профессиональному саморазвитию, стремление к повышению своей квалификации и мастерства» — для ОК-16 для специальности 010400).

Иногда данные формулировки параллельно с основным требованием к способности/стремлению к саморазвитию включают требования к дополнительным, «сопутствующим» способностям, позволяющим процессу самообразования состояться. Речь идет о способностях постоянно углублять свои знания, адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам — вплоть до готовности поменять профиль своей профессиональной деятельности, о владении навыками самостоятельного обучения, например: «способность к саморазвитию, самореализации, приобретению новых знаний, повышению своей квалификации и мастерства» (ОК-11 для специальности 090900); «способность к самосовершенствованию, самореализации в имеющихся социальных условиях и готовность

при необходимости менять профиль своей профессиональной деятельности» (ОК-5 для специальности 162300); «стремление к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства, к устранению пробелов в знаниях и к обучению на протяжении всей жизни» (ОК-6 для специальности 150100, ОК-6 для специальности 152100).

Очевидно, что данная способность к обучению на протяжении всей жизни (ср. «life-long education») может реализоваться только при соблюдении определенных требований. Одним из принципиальных является умение самоконтроля, адекватного оценивания своих достижений и недостатков, личностной и предметной рефлексии. Данные требования объединяются в рамках определения одной или двух компетенций. Так, например, для специальности 160400 предусмотрено единое определение: «стремится к постоянному личностному развитию и повышению профессионального мастерства, обладает способностью с помощью коллег критически оценивать свои достоинства и недостатки, сделать необходимые выводы» (ОК-16).

Отметим, что, несмотря на то, что компетенции в области саморазвития и самосовершенствования включены в требования к результатам освоения ООП не для всех специальностей, имеются все основания считать, что в своем большинстве разработчики стандартов осознают особую роль данной компетенции в успешном выполнении задач, связанных с интеграцией нескольких видов деятельности. Данное положение имеет, с нашей точки зрения, две крайности своего проявления. Первая связана со стремлением включить в формулировку компетенции не только разнообразные виды деятельности, но и требуемые для их выполнения ресурсы — внутренние (знание, умение, опыт) и внешние (информация, другие субъекты деятельности). Например, ОК-13 для специальности 081100 «способность и готовность к личностному и профессиональному самосовершенствованию, саморегулированию, самоорганизации, самоконтролю, к расширению границ своих профессионально-практических познаний; умение использовать методы и средства познания, различные формы и методы обучения и самоконтроля, новые образовательные технологии для своего интеллектуального развития и повышения культурного уровня».

Другая крайность в наблюдаемом нами положении случается гораздо реже и проявляется в дублировании требований в области саморазвития, предъявляемых к обучаемым по одной специальности. Так, в списке общекультурных компетенций для специальности 161000 формулировки трех компетенций во многом дублируют друг друга: «стремление к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства» (ОКК-8), «способность и готовность к самосовершенствованию, саморегулированию, самореализации,

личностной и предметной рефлексии» (ОКК-23) и «способность приобретать новые знания, использовать различные формы обучения, информационно-образовательные технологии» (ОКК-25).

Проведенный нами анализ формулировок общекультурных компетенций для различных направлений подготовки уровня бакалавриата позволяет сделать вывод о том, что единый формат требований предъявления данных компетенций в стандартах не соблюден. Обращение к общекультурным компетенциям, предусмотренным для уровня магистратуры, также подтверждает наш вывод. Анализируя данные формулировки, мы обращали внимание на количество общекультурных компетенций, устанавливающих требования к определенной деятельности (ожидая, что это количество с повышением уровня образования возрастает), на операциональность и диагностичность формулировок.

Анализ показал, что, частично отражая количественный разброс общекультурных компетенций — от 3-х (специальность 021600) до 23-х (специальность 161000), списки формулировок далеко не всех специальностей уровня магистратуры включают требования к способности работать с информацией. В том же случае, если такие формулировки включаются, в предъявляемых ими требованиях содержатся указания на умения получать, обрабатывать, использовать и хранить информацию — так же как и в стандартах уровня бакалавриата. Например, «владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации» (ОК-8 для специальности 161700), «умение находить, анализировать и контекстно обрабатывать информацию, в том числе относящуюся к новым областям знаний, непосредственно не связанным со сферой профессиональной деятельности» (ОК-10 для специальности 010100).

Фактическое отсутствие ожидаемого нами указания на повышенные требования к работе с информацией (упоминание целенаправленного поиска информации, ее критической оценки, анализа с целью последующего предъявления и проч. встречаются крайне редко) отчасти компенсируется определением целевого предназначения предъявляемого требования: получить знание; расширить и углубить свое научное мировоззрение; сформировать суждения по проблемам социальной, научной и этической областей; принять и аргументированно отстоять свое решение и т.д. Например, «способен критически осмыслить полученную информацию, выделить в ней главное, создать на ее основе новое знание, способен самостоятельно или в составе группы вести научный поиск, реализуя специальные средства и методы получения нового знания» (ОК-6 для специальности 260800).

В качестве внешнего ресурса осуществления требуемой работы с информацией некоторые оп-

ределения включают указание на использование компьютера и интернета, подчеркивая инструментальный характер такой компетенции, например: «владение инструментальными средствами исследования, получения, хранения, обработки и предъявления информации, готовность применять инструментальные средства исследования к решению поставленных задач» (ОК-3 для специальности 080400).

Умения работы с информацией часто увязываются в рамках одной компетенции с задачами когнитивно-познавательного или коммуникативного характера. Например: «совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень; владеть культурой мышления, иметь способности к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения» (ОК-1 для специальности 151600); «представлять итоги выполненной работы в виде отчетов, докладов на симпозиумах, научных публикаций с использованием современных возможностей информатики и ораторского искусства, а также добиваться их признания профессионалами» (ОК-14 для специальности 020300). При этом отметим, что многокомпонентные определения компетенций на уровне магистратуры нам представляются оправданными в силу того, что более высокий уровень образования требует наличия более интегрированных умений и навыков.

Учитывая взаимообусловленность коммуникативных, когнитивных, информационных процессов, мы понимаем стремление разработчиков некоторых стандартов объединить ряд разнопорядковых требований в рамках одной формулировки. Тем не менее, признать такие формулировки операциональными мы не можем. Более убедительным нам представляется укрупнение общекультурной компетенции за счет объединения разных, но однопорядковых видов деятельности в одной формулировке, например: «способность представлять итоги выполненной работы в виде отчетов, докладов на симпозиумах, научных публикаций с использованием современных возможностей информатики и ораторского искусства, а также добиваться их признания профессионалами» (ОК-14 для специальности 020300).

Что касается компетенций личного саморазвития и самосовершенствования, то следует отметить их присутствие фактически во всех стандартах уровня магистратуры. Здесь формулировки представляются составленными более единообразно для разных специальностей. Наиболее типичной формулировкой требований к результатам освоения ООП в этом отношении является «обладает способностью совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень». В подавляющем большинстве случаев параллельно выдвигается требование к способности осуществлять самостоятельное обучение, «готов-

ность к профессиональному росту через умение обучаться самостоятельно и решать сложные вопросы» (ОК-11 для специальности 180500).

Параллельно выдвигаются требования к способности грамотной организации и планирования работы, а также к профессиональной мобильности, выражающейся не только в самостоятельном пополнении своих знаний, но и в готовности адаптироваться к новым социально-культурным условиям в связи с изменением характера своей профессиональной деятельности. Например: «компетенция самообразования и профессиональной мобильности: способность самостоятельно приобретать и использовать в практической деятельности знания и умения, в том числе в новых областях» (ОК-3 для специальности 010900), «способность к самосовершенствованию, саморегулированию, самореализации, к социальной мобильности, готовность при необходимости менять профиль своей профессиональной деятельности» (ОК-3 для специальности 162300). В некоторых формулировках требования к способности к саморазвитию увязываются с умением адекватно оценивать результаты своей работы («способность стремиться к саморазвитию, повышению своей квалификации и компетенций; критически оценивать свои достоинства и недостатки» — ОК-2 для специальности 151600).

Нам также встретились формулировки, дающие более детальные указания на ресурсы, использование которых обеспечивает формирование компетентности в области саморазвития и самосовершенствования: «способность самостоятельно приобретать (в том числе с помощью информационных технологий) и использовать в практической деятельности новые знания и умения, включая новые области знаний, непосредственно не связанные со сферой деятельности» (ОК-3 для специальности 080100); «способность самостоятельно приобретать и использовать в практической деятельности новые знания и умения, в том числе в новых областях знаний, непосредственно не связанных со сферой деятельности, расширять и углублять свое научное мировоззрение, в том числе с помощью информационных технологий» (ОК-6 для специальности 140100).

Среднее количество компетенций в области саморазвития и самосовершенствования, предусмотренное для уровня магистратуры, — две-три — может быть сокращено в результате объединения требований к соответствующим видам деятельности в одну формулировку: «обладает компетенциями самосовершенствования, включая: компетенция саморазвития. Способность и готовность к самосовершенствованию, к расширению границ своих научных и профессионально-практических познаний. Умение использовать методы и средства познания, различные формы и методы обучения и самоконтроля, новые образовательные технологии для своего интеллектуального разви-

тия и повышения культурного уровня» (ОК-14 для специальности 081100).

Думается, что говорить об усложнении деятельности в сфере саморазвития с повышением уровня профессионального образования можно лишь условно: принципиальным всегда является само наличие способности человека к саморазвитию. Однако тот факт, что список требований к данной сфере культуры для магистрантов включает большее количество компетенций (способность к самосовершенствованию, к самостоятельному обучению, к критической оценке достоинств и недостатков, к выбору средств для развития первых и устранения последних, к самоконтролю, к адаптации, к решению сложных вопросов, к профессиональной мобильности, к организации и планированию) позволяет сделать вывод о большей востребованности (критичности) способностей в области самообразования, самоорганизации и самосовершенствования на более высоком уровне профессионального обучения. В конечном счете реализация всех перечисленных выше умений и способностей в области самосовершенствования проявляет себя в способности более высокого порядка — «выстроить перспективную линию саморазвития» (см. ОК-7 для специальности 260800).

Думается, что проведенного нами анализа, несмотря не его ограничение лишь двумя разновидностями общекультурной компетентности, достаточно, чтобы сделать вывод об имеющей место неопределенности в трактовке этого понятия образовательными стандартами, о размытости его структурно-содержательных характеристик и, соответственно, о невысокой степени стандартизации результата образования, постулируемого ФГОС ВПО. Как известно, недочеты, допущенные при их разработке, активно критиковались представителями научно-педагогического сообщества, были обобщены и проанализированы в результате проведения мониторинга внедрения ФГОС в вузах (Котловский и др. 2012; Караева 2014), что во многом предопределило вступление в силу ФГОС ВО 3+. Очевидно, что появление последних направлено на корректировку недостатков ФГОС ВПО еще до перехода к стандартам следующего поколения.

Какие же шаги делает ФГОС ВО 3+ в направлении ликвидации выявленных недочетов в части реализуемого компетентностного подхода к образованию, в частности, в трактовке понятия общекультурной компетентности обучающихся? Здесь первое, что бросается в глаза — это уменьшение количества компетенций. Так, для уровня бакалавриата предусмотрено всего 9 общекультурных компетенций, и они носят универсальный характер для всех направлений подготовки этого уровня (ФГОС ВО 3+ по направлениям бакалавриата 2015). Знаменательно, что к общекультурным и профессиональным компетенциям в ФГОС ВО 3+ добавились общепрофессиональные. В ос-

новные образовательные программы включаются все общекультурные и общепрофессиональные компетенции, предусмотренные стандартом.

Сокращенный состав общекультурных компетенций включает способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-7), но опускает ряд других компетенций, в частности, информационную. Значит ли это, что выпускник системы ВПО теперь не должен владеть методами и способами получения, хранения и переработки информации, способностью к ее обобщению и анализу? Однако характеристика профессиональной деятельности выпускника, освоившего программу бакалавриата по любой специальности, со всей очевидностью предполагает наличие такой компетенции.

Впрочем, вопрос о культуре работы с информацией частично снимается ФГОС ВО 3+, поскольку «способность приобретать новые научные и профессиональные знания, используя современные образовательные и информационные технологии», «владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации» и подобные ФГОС ВО 3+ включает в список общепрофессиональных компетенций (см., например, ОПК-2 для специальностей 01.03.01 и 01.03.02 и ОПК-3 для специальности 29.03.02). Вопрос решается, с нашей точки зрения, частично, т.к. непонятно, почему подобные компетенции, рассматриваясь в качестве общепрофессиональных, т.е. являющихся общими для всех профилей подготовки, встречаются в некоторых ФГОС ВО в числе сугубо профессиональных. Например, ПК-6 «способность систематизировать и обобщать информацию» для специальности 16.03.02 или ПК-3 «владение компьютером на уровне опытного пользователя, применение информационных технологий» для специальности 03.03.03.

Полагая, что компетентная работа с информацией предполагает способность не только ее сбора, анализа, систематизации и обобщения, но и презентации результатов проведенной работы, мы не видим основания рассматривать способности «обрабатывать и представлять данные экспериментальных исследований» и «собирать, обрабатывать, анализировать и систематизировать научно-техническую информацию по тематике исследования» общепрофессиональными компетенциями, а «готовность формировать презентации, научно-технические отчеты по результатам выполненной работы, оформлять результаты исследований в виде статей и докладов на научно-технических конференциях» — профессиональной компетенцией (см. ОПК-5, ОПК-6 и ПК-3 для специальности 12.03.02.). Впрочем, аналогичная формулировка требования к результатам освоения ООП по другой специальности (13.03.01.) «способность представлять результаты собственной деятельности с использованием современных средств, ориентируясь на потребности аудитории,

в том числе в форме отчетов, презентаций, докладов» попадает все-таки в список общепрофессиональных компетенций (ОПК-6).

Ситуация усугубляется тем, что количество общекультурных компетенций, предусмотренных для выпускника, освоившего программу магистратуры, в ФГОС ВО 3+ остается, вопреки логике, нефиксированным и по-прежнему значительно колеблется (ФГОС ВО 3+ по направлениям магистратуры 2015): от 3-х (специальность 35.04.01.) до 13-ти (специальность 22.04.02.). Неслучайно специалисты продолжают высказываться по поводу доставшихся «по наследству» ФГОС ВО-3+ недоработок. Очевидно, что все надежды на их преодоление сегодня возлагаются на стандарты четвертого поколения.

Таким образом, предпринятый нами анализ свидетельствует о существовании ряда проблем, связанных с описанием результатов освоения образовательных программ разных направлений и уровней профессиональной подготовки с привлечением понятия общекультурной компетентности. Существование данных проблем, тем не менее, не ставит под сомнение саму возможность такого описания, свидетельствуя только о сложности описываемого объекта и указывая на необходимость тщательной доработки используемых образовательными стандартами понятийного аппарата. Незыблемым остается и само понимание того, что современное высшее профессиональное образование так же немислимо без своей общекультурной составляющей, как и полноценное развитие личности без ее культуры.

ЛИТЕРАТУРА

- Голуб Г. Б., Фишман И. С., Фишман Л. И. 2013. Общие компетенции выпускников высшей школы: что стандарт требует от вуза // Вопросы образования. 1, 156–173.
- Караваева Е. В. 2014. Рекомендуемый алгоритм проектирования программ высшего образования // Высшее образование в России 8–9, 5–15.
- Клеменцова Н. Н. 2013. Образование и культура: к определению понятия образования // Вестник Тихоокеанского государственного университета 4 (31), 227–236.
- Клеменцова Н. Н. 2014. Компетентность: к проблеме определения понятия // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. Психолого-педагогические науки 2 (28), 191–201.
- Котловский И. Б., Караваева Е. В., Зырянов В. В., Ковтун Е. Н., Синяков А. В., Телешова И. Г., Коршунов С. В., Сазонов Б. А. 2012. Мониторинг эффективности внедрения ФГОС: задачи и критерии // Высшее образование в России 8–9, 3–14.
- Троянская С. Л. 2004. Развитие общекультурной компетентности в процессе образования. Ижевск: Изд-во Удмуртского государственного университета.
- ФГОС ВПО по направлениям бакалавриата 2012. Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы. Портал государственных образовательных стандартов высшего образования // <http://fgosvo.ru/fgosvpo/7/6/1> (2009–2012) (2016. 02 февр.).
- ФГОС ВПО по направлениям магистратуры 2012. Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы. Портал государственных образовательных стандартов высшего образования // <http://fgosvo.ru/fgosvpo/8/6/2> (2009–2012) (2016. 05 марта).
- ФГОС ВО 3+ по направлениям бакалавриата 2015: Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы. Портал государственных образовательных стандартов высшего образования // <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4> (2015–2016) (2016. 10 марта)
- ФГОС ВО 3+ по направлениям магистратуры 2015: Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы. Портал государственных образовательных стандартов высшего образования // <http://fgosvo.ru/fgosvo/93/91/5> (2015–2016) (2016. 10 марта)

REFERENCES

- Golub G. B., Fishman I. S., Fishman L. I. In: Voprosy obrazovaniya [Issues of education]. Vol. 1 (2013): 156–173. (In Russian).
- Karavaeva E. V. In: Vysshee obrazovanie v Rossii [Higher education in Russia]. Vol. 8–9 (2014): 5–15. (In Russian).
- Klementsova N. N. Vestnik Tikhookeanskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Pacific National University]. Vol. 4 (31) (2013): 227–236. (In Russian).
- Klementsova N. N. In: Izvestiya Baltiyskoy gosudarstvennoy akademii rybopromyslovogo flota. Psikhologo-pedagogicheskie nauki [News of Baltic Fleet State Academy]. Vol. 2 (28) (2014): 191–201. (In Russian)
- Kotlovskiy I. B., Karavaeva E. V., Zyryanov V. V. et al. Vysshee obrazovanie v Rossii [Higher education in Russia]. Vol. 8–9 (2012): 3–14. (In Russian).
- Troyanskaya S. L. Razvitiye obschekulturnoy kompetentnosti v protsesse obrazovaniya [Developing general cultural competence during training]. Izhevsk: Udmurt State University, 2004. (In Russian).
- FGOS VPO po napravlenijam bakalavriata 2012. Koordinatsionnyy sovet uchebno-metodicheskikh objedineniy i nauchno-metodicheskikh sovetov vysshey shkoly. Portal gosudarstvennykh obrazovatelnykh standartov vysshego obrazovaniya [Federal State Educational Standard of Higher Professional Education 2012. Coordination council of educational and methodological unions and research and methodological councils of higher education institutions. Portal of state educational standards of higher education]. Available at: <http://fgosvo.ru/fgosvpo/7/6/1> (2009–2012) (Accessed on 02.02.2016). (In Russian).
- FGOS VPO po napravlenijam bakalavriata 2012. Koordinatsionnyy sovet uchebno-metodicheskikh objedineniy i nauchno-metodicheskikh sovetov vysshey shkoly. Portal gosudarstvennykh obrazovatelnykh standartov vysshego obrazovaniya [Federal State Educational Standard of Higher Professional Education 2012. Coordination council of educational and methodological unions and research and methodological councils of higher education institutions. Portal of state educational standards of higher education]. Available at: <http://fgosvo.ru/fgosvpo/8/6/2> (2009–2012). (Accessed on 05.03.2016). (In Russian).

FGOS VO 3+ по направлениям бакалавриата 2015: Koordinatsionniy sovet uchebno-metodicheskikh objedineniy i nauchno-metodicheskikh sovetov vysshey shkoly. Portal gosudarstvennykh obrazovatelnykh standartov vysshego obrazovaniya [Federal State Educational Standard of Higher Education 3+ for bachelor programs 2015: Coordination council of educational and methodological unions and research and methodological councils of higher education institutions. Portal of state educational standards of higher education]. Available at: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/11> (2015–2016). (Accessed on 10.03.2016). (In Russian).

FGOS VO 3+ по направлениям магистратуры 2015: Koordinatsionniy sovet uchebno-metodicheskikh objedineniy i nauchno-metodicheskikh sovetov vysshey shkoly. Portal gosudarstvennykh obrazovatelnykh standartov vysshego obrazovaniya [Federal State Educational Standard of Higher Education 3+ for master programs 2015: Coordination council of educational and methodological unions and research and methodological councils of higher education institutions. Portal of state educational standards of higher education]. Available at: <http://fgosvo.ru/fgosvo/93/91/5> (2015–2016). (Accessed on 10.03.2016). (In Russian).

*N. N. Klementsova
Kaliningrad, Russia*

DEVELOPMENT OF THE CONCEPT OF GENERAL CULTURAL COMPETENCY: ANALYSING THE THIRD GENERATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATION STANDARDS OF HIGHER EDUCATION

Abstract. The paper is devoted to the way the concept of general cultural competency is interpreted by the Federal State Education Standards of Higher Education. General cultural competency of a graduate is regarded as one of the learning outcomes and as a crucial factor of the student's personality development. The author addresses the description of the outcomes arising from mastering major educational programs, covering diverse profiles and levels of vocational training. The aim pursued is to reveal the way these results correspond to the requirements to train a new type specialist characterized not only by high professional qualities but also by general personal culture and educated behavior. The author points at some shortcomings linked with the description of the results of educational activity in terms of general cultural competency, testifying to a low degree of standardization of these results postulated by the Federal State Education Standards. Since the 3+ generation standards eliminate the exposed shortcomings only partially, there is a hope that they will be completely eradicated by the 4th generation of the federal standards.

The author agrees with the optimistic view shared by the scientific and pedagogical community on the advances in reforming Russian higher education. The author believes that the existence of the revealed problems accompanying the introduction of the Federal State Education Standards, in particular those concerning the description of the results of the educational activity in terms of general cultural competency, shall not question the very possibility and necessity of such a description. This situation can only testify to the complexity of the described object and point at the necessity of thorough revision of the conceptual apparatus used within the Federal Standards. The idea that modern higher vocational education is as inconceivable without its general cultural component the same way efficient personality development is impossible without personal culture development, remains unaltered.

Key words: general cultural competency; the Federal State Education Standards; higher vocational education; requirements for learning outcomes.

About the author: Nadezhda Nikolaevna Klementsova, Candidate of Philological Sciences (PhD), Associate Professor at the Department of Foreign Languages

Place of Employment: Kaliningrad State Technical University.

УДК 378.014.24

*Т. Н. Корж
Севастополь, Россия*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОНЦЕПТОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования профессиональной концептосферы студентов неязыковых вузов в рамках курса профессионально ориентированного иностранного языка. Направленность преподавания иностранных языков в неязыковых вузах на обучение языку специальности открывает новые возможности для формирования профессиональной компетенции будущего специалиста через интеграцию и тесную взаимосвязь между дисциплинами профессионального и общенаучного циклов. Содержание курса иностранного языка для профессиональных целей уточняется в свете положений когнитивной науки — когнитивной психологии и когнитивной лингвистики, которые ставят в центр исследований ментальные процессы — репрезентацию знаний, их сохранение и извлечение. Установлено, что для обучения профессионально ориентированным языкам в условиях неязыкового вуза оптимальным является когнитивно-коммуникативный подход, при котором когнитивная функция языка становится доминирующей. Единицей организации профессиональных знаний выступают профессиональные концепты, совокупность которых образует профессиональную концептосферу специалиста. Обучение профессионально ориентированному иностранному языку в неязыковом вузе целесообразно проводить в три этапа. На первом этапе обучения необходимо сформировать достаточную иноязычную коммуникативную компетенцию на основе текстов общего или общенаучного, научно-популярного характера. Собственно профессионально ориентированное обучение проходит на втором этапе в рамках разработанного курса, основу которого составляют аутентичные профессиональные тексты. Приобретенные на этом этапе навыки и умения используются для совершенствования работы со специальной литературой на заключительном этапе. Формирование профессиональных концептов финансовой сферы средствами иностранного языка продемонстрировано на примере курса «Basics of Banking».

Ключевые слова: когнитивно-коммуникативный подход; ментальные репрезентации; профессиональный концепт; профессиональная концептосфера; содержание курса иностранного языка для профессиональных целей; аутентичные тексты.

Сведения об авторе: Татьяна Николаевна Корж, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики перевода.

Место работы: Гуманитарно-педагогический институт Севастопольского государственного университета.

Контактная информация: 299028, г. Севастополь, ул. Гагарина, д. 13; тел.: 8(978)7537208; e-mail: korzhtatyana@yandex.ru.

Подготовка квалифицированных специалистов, владеющих высокой культурой научно-технического мышления и умением самостоятельно ориентироваться в новой научно-технической информации, обеспечивается через интеграцию и тесную взаимосвязь между дисциплинами профессионального и общенаучного циклов. Профессиональная направленность дисциплины «Иностранный язык» для неязыковых вузов закреплена в последних редакциях примерной программы для неязыковых вузов и факультетов (Кузьмина и др. 2009), а профессиональная иноязычная компетенция стала одной из важных составляющих квалификационной характеристики выпускника вуза. Курс профессионально ориентированного иностранного языка (иностранного языка для специальных целей, иностранного языка в сфере профессиональной коммуникации) способствует формированию профессиональной компетенции специалиста, поскольку готовит его к выполнению профессиональных задач в поликультурной среде.

Цель настоящей статьи — обосновать содержание курса иностранного языка для профессиональных целей в свете положений когнитивной науки — когнитивной психологии и когнитивной лингвистики. Поскольку преподавание иностранных языков всегда было самым тесным образом связано со смежными дисциплинами, в первую очередь с лингвистикой, психологией, педагогикой, то научные открытия в этих областях неизменно приводили к появлению новых подходов к преподаванию иностранных языков. Возникшая в 60-х гг. прошлого века когнитивная наука, вызвавшая смену научной парадигмы, в центр исследований поставила ментальные процессы — репрезентацию знаний, их сохранение и извлечение. Термин «когнитивный» теряет свое узкое значение «сознательный» и начинает использоваться в широком смысле для обозначения подхода, который предусматривает решение традиционных для определенной науки проблем методами, учитывающими когнитивные аспекты, в которые включаются процессы восприятия, мышления, познания, объяснения и понимания. Когнитивный подход в любой предметной области акцентирует внимание на знаниях, а точнее — на процессах репрезентации, хранения, проработки, интерпретации и продуцирования новых знаний (Плотинский 2001: 53—54). Именно эта особенность когнитивного подхода представляет важ-

ность для методики преподавания иностранных языков и иноязычной подготовки будущих специалистов.

Появившиеся коммуникативно-когнитивный (Н. В. Барышников, И. В. Карпова, Р. П. Мильруд, Ю. А. Ситнов, Т. Д. Шевченко, Л. А. Широкова, А. В. Щепилова и др.), когнитивно-коммуникативный (Г. В. Барабанова, Т. Н. Корж, А. Н. Шамов, Т. Г. Юсупова и др.), когнитивно-деятельностный (Н. М. Андронкина, А. А. Зайцева и др.), когнитивно-дискурсивный (Е. С. Кубрякова, Е. В. Леонова, Е. М. Позднякова, И. В. Финикова и др.) подходы активно используют понятийный аппарат когнитивных наук в прикладных целях, и уже можно говорить о появлении когнитивной методики (М. В. Барышников). Стоит отметить, что если для обучения иностранным языкам для общих целей (например, General English) оптимальным является коммуникативный или коммуникативно-когнитивный подход, то для обучения профессионально ориентированным языкам в условиях неязыкового вуза наиболее целесообразным представляется когнитивно-коммуникативный подход, при котором иностранный язык используется как средство обучения, т.е. когнитивная функция языка становится доминирующей.

Ученые-когнитивисты единодушно сходятся на том, что человеческое знание структурировано и что язык — это средство формулирования, картирования мысли. Объектом исследования новой когнитивной науки становится не внешний, естественный язык, а интериоризованный язык, «ментализ, язык мышления» (Дж. А. Фодор), «внутренняя речь» (М. И. Жинкин), «язык мысли» (А. Вежбицка), который является концептуальным, т.е., по словам М. И. Жинкина, «совокупность определенных содержательных компонентов понимается как цельное, приобретающая специфическое качество цельности» (Жинкин 1982: 147). Таким образом, концепт как центральное понятие когнитивной науки помогает установить связь между языком и мышлением.

Понятие «концепт» является настолько универсальным и многоаспектным, что имеет объяснительную силу во многих областях гуманитарного знания. По мнению Н. Ф. Алефиренко, своеобразие тому или иному концепту придает доминирование одних и угасание других признаков (Алефиренко 2010: 155). Для теории и практики преподавания иностранных языков в неязыковом

вузе особо важным является то, что концепт рассматривается как «основа структурирования знания» (Блох, Каштанова 2011: 14), «квант знания» (Кубрякова и др. 1996: 90), «квант структурированного знания», «базовая единица мышления» (Попова, Стернин 2007: 18), «квант переживаемого знания» (Карасик 2004: 361), «единица коллективного знания» (Воркачев 2004: 43).

Положение когнитивной психологии о том, что информация об окружающей действительности хранится в сознании человека в форме огромного количества концептов — сгустков смысла, а знания есть структурированная информация, позволило по-новому взглянуть на теорию и практику преподавания иностранных языков, ее цели и задачи. Превращение студента из объекта обучения в субъект, в активного участника процесса поиска и присвоения знаний, студентоцентричность самого процесса обучения, его индивидуализация и автономность позволили говорить уже не об обучении иностранному языку, а об иноязычном образовании, целью которого становится формирование и воспитание иноязычной языковой личности, способной к равноправному процессу коммуникации с носителями других культур (Пассов 2003).

Единицей организации профессиональных знаний будут выступать **профессиональные концепты**. Применительно к иноязычной подготовке будущих специалистов правомочно говорить о подготовке иноязычной профессиональной личности на основе формирования **профессиональной концептосферы** специалиста, представляющей собой совокупность профессиональных концептов определенной науки или дисциплины. Профессиональная концептосфера представляет собой ту информационную базу, создание которой и является главной задачей обучения в вузе.

Для достижения этой цели необходимо пересмотреть содержание курса иностранных языков в сфере профессиональной коммуникации. О необходимости тесной связи курса иностранного языка с профилирующими предметами говорил еще И. М. Берман (Берман 1970: 49). Предложенная им структура курса иностранного языка в неязыковом вузе состоит из трех этапов: 1) работа с текстами общенаучного, общетехнического и научно-популярного характера; 2) чтение и работа над специальными текстами; 3) совершенствование навыков самостоятельной работы со специальной литературой, аннотирование и реферирование материалов, связанных с курсовыми и дипломными работами.

Что касается первого этапа, то его цель — сформировать достаточную иноязычную коммуникативную компетенцию для освоения профессионально ориентированного контекста. Обучению профессионально ориентированному иностранному языку должен предшествовать курс общего иностранного языка (General English —

для английского, Hoch Deutsch — для немецкого, Français Général — для французского, и т.д.). Исходя из общеметодического и общедидактического принципа доступности, обучение профессионально ориентированным языкам следует начинать не раньше, чем студенты достигнут среднего уровня владения иностранным языком (Тарнопольский, Кожушко 2004: 20—21). Для английского языка этот уровень соответствует *intermediate stage of proficiency* или уровню B2 согласно Общеввропейским рекомендациям по языковому образованию, при котором обучаемый может:

- понимать общее содержание сложных текстов на абстрактные и конкретные темы, в том числе узкоспециальные тексты;
- говорить достаточно быстро и спонтанно, чтобы постоянно общаться с носителями языка без особых затруднений для любой из сторон;
- делать четкие, подробные сообщения на различные темы и излагать свой взгляд на основную проблему, показывать преимущества и недостатки разных мнений (Common European framework of reference 2001: 24).

Содержанием этого уровня может выступать как общая тематика (на основе аутентичных учебников), так и научно-популярные тексты, которые, по мнению А. Л. Назаренко, имеют следующие преимущества:

- их тематика представляет универсальный интерес, поскольку содержат новейшую информацию о научных достижениях;
- они удобны для преподавателя, т.к. в них отсутствует узкоспециальная информация, в которой он не является специалистом;
- объем текстов позволяет использовать их полностью, без сокращений как законченный текст, без нарушения целостности содержания и связности; (Назаренко 2013: 119);
- вовлекается практически весь «арсенал» литературного языка, и студент имеет дело с «полноценным живым идиоматичным языком во всем богатстве его выразительных средств» (Назаренко 2013: 116);
- они несут печать социокультурной отмеченности (Назаренко 2013: 117);
- соответствуют эстетическим и интеллектуальным запросам студентов (Назаренко 2013: 122—123).

Второй этап профессионально ориентированного обучения должен быть представлен узко профессиональной тематикой, и обучение иностранным языкам должно проходить через содержание специальных дисциплин (так называемый Content-based second language instruction). Курс профессионально ориентированного иностранного языка строится как междисциплинарный курс, в содержании которого могут найти отражение различные предметы специальности. Именно на этом этапе иностранный язык будет

выступать в качестве средства обучения, в полной мере реализуя свою когнитивную функцию. Результатом активной мыслительной деятельности студентов по усвоению новых знаний являются их ментальные репрезентации — образы воспринятых ранее предметов, явлений, фактов, которые представляют собой оперативную форму ментального опыта и служат основой для дальнейших когнитивных процессов, в нашем случае — формирования профессиональной концептосферы будущего специалиста.

Содержанием профессионального текста является вербализованное знание (Чернявская 2004: 23). Любой текст основывается на предыдущем знании, но одновременно в нем актуализируется новое, индивидуальное знание исследователя, которое должно быть понято в свете современного развития науки, т.е. происходит сопоставление старого знания с новым — процесс кореференции. Кореференция предопределяет такие характеристики профессионального текста, как когнитивность и интеллектуальность. Научный текст рассматривается как производство знаний, творение новых смыслов, требующее интеллектуального напряжения. Это в свою очередь приводит к росту уровня общеобразовательной и профессиональной подготовки студентов, к лучшему усвоению дисциплин неязыкового вуза

Ни одно обращение к тексту и дискурсу также невозможно без обращения к процессам инференции — выводного знания. Е.С. Кубрякова считает, что «любая языковая форма, но текст прежде всего, сигнализируют не только о том, что в ней реально присутствует, но и о том, что подлечит семантическому выводу — выводу по инферентному типу. Текст существует как источник излучения, как источник возбуждения в нашем сознании многочисленных ассоциаций и когнитивных структур (от простых фреймов до гораздо более сложных ментальных пространств и возможных миров). Текст в силу этого свойства показателен именно в том, что из него можно вывести, заключить, извлечь» (Кубрякова 2001: 81). Он поэтому являет собой образец такой сложной языковой формы, такого семиотического образования, которое побуждает нас к творческому процессу его понимания, его восприятия, его интерпретации, его додумывания — к такого рода когнитивной деятельности, которая имеет дело с осмыслением человеческого опыта, запечатленного в описаниях мира и служащего сотворению новых ступеней познания этого мира.

Для этапа собственно профессионально ориентированного обучения отбираются исключительно аутентичные тексты, под которыми понимают тексты, созданные носителями языка для носителей языка (Harmer 1991: 185) и изначально не предназначенные для учебных целей (Jacobson и др. 2003: 1). Достаточно распространенное мнение среди методистов и преподавателей о невоз-

можности использования аутентичных текстов сводится к двум аргументам: 1) аутентичные тексты слишком сложны для восприятия студентов с языковой стороны; 2) аутентичные тексты представляют серьезную трудность для преподавателей иностранных языков по своему содержательному компоненту.

Разрешить первое противоречие помогает классификация текстов, предложенная Л. Тримблом (Trimble 1992). Он разделяет все академические тексты на *истинные* (genuine), *адаптированные* (adapted), *синтезированные* (synthesized) и *созданные* (created). Под истинными текстами Л. Тримбл понимает тексты, взятые из профессионально ориентированного контекста без изменения. Адаптированные тексты — это все те же оригинальные тексты, но в которых в методических целях усилены те или другие характеристики путем незначительных изменений, как правило, в сторону упрощения лексико-грамматических структур. Синтезированные и созданные тексты складываются на основе нескольких оригинальных источников, в которых автор отбирает и комбинирует лексический и грамматический материал, интересующий его, исходя из учебных целей. Такой подход позволяет использовать аутентичные тексты в том виде, который будет наиболее приемлем для конкретной группы студентов и, исходя из определения аутентичных текстов, любые манипуляции с ними в учебных целях не лишают их изначально присущей им аутентичности.

С другой стороны, проблема сложности аутентичных текстов для восприятия студентами решается посредством их методической обработки. Еще И. М. Берман особо подчеркивал, что обучение в неязыковом вузе должно осуществляться по особой методике, как серьезный курс обучения, определяемый не только своими четкими целями и задачами, но и характерными для высшей школы приемами овладения материалом (Берман 1970: 50—51). Разработанный на основе профессионально ориентированных аутентичных текстов комплекс упражнений и включение его в учебный цикл обеспечивает эффективное освоение студентами учебного материала и встраивание переработанной и структурированной профессиональной информации в профессиональную концептосферу. Под учебным циклом понимают первичную структурную единицу учебного процесса, в пределах которой решается методическая задача по накоплению определенного языкового материала и выработке соответствующего комплекса умений и навыков (Барабанова 2003: 194). Однотипная структура учебного цикла формирует у студентов определенные ожидания и готовность к выполнению заданий.

Что касается скептического мнения о возможности преподавания профессионального контекста в курсе иностранного языка преподавателем-неспециалистом, то необходимо определить

роль преподавателя иностранного языка неязыкового вуза, его функции. Во-первых, он выступает не как носитель профессиональных знаний, а как организатор учебного процесса. Его задача — руководить работой студентов, облегчая для них самостоятельную работу, помогая им выстраивать индивидуальную траекторию обучения, обучая их когнитивным и коммуникативным стратегиям. Научить учиться — основная задача преподавателя на сегодняшний день. Во-вторых, преподаватель становится консультантом, «живым словарем», или просто одним из равноправных участников общения (Тарнопольский, Кожушко 2004: 96). В-третьих, преподаватель иностранных языков неязыкового вуза должен обладать базовыми знаниями той специальности, на основе которой создан курс профессионально ориентированного языка (так называемый *tailor-made course*). Для этого ему необходимо самому изучать основы специальности, консультироваться со специалистами, работать в тесном сотрудничестве с преподавателями специализированных кафедр и интересоваться последними достижениями в данной области.

Рассмотрим структуру курса профессионально ориентированного английского языка для студентов направления подготовки *Банковское дело, Международная экономика, Финансы*. Профессиональная концептосфера будущих финансистов строится на концептосферах таких дисциплин как «Финансы», «Деньги, кредит, банки», «Банковское дело», «Финансовые рынки». Основные концепты, охватывающие широкий спектр финансовых вопросов, основываются на таких базовых концептах как «Деньги», «Кредит», «Банки». Именно эти концепты были положены в основу разработанного курса «*Basics of Banking*». Концептуальная карта курса представлена на рисунке 1.

Для профессионально ориентированного курса отбирались аутентичные тексты объемом 2 000—2 500 печатных знаков, которые были разбиты на подтексты с собственными подзаголовками, что психологически облегчает восприятие большого массива иноязычного текста. Заголовок и подзаголовок текста, по сути, представляют собой когнитивную карту или матрицу текста, которая позволяет студентам антиципировать содержание того, о чем они будут читать, что, в свою очередь, актуализирует фоновые знания студентов и запускает механизмы инференции новых знаний. После смысловой обработки текста

(его анализа и синтеза) студенты работают с языковыми единицами (задания на поиск русских и английских эквивалентов), постепенно переходя на уровень смысла (ответы на вопросы, заполнение пропусков в тексте).

При выполнении традиционного упражнения *Answer the following questions* студенты могут ответить либо фрагментами из текста, либо, в сильных группах, сформулировав связный ответ в устной или письменной форме. Поиску ключевых фрагментов отдается предпочтение, поскольку таким образом студенты научаются видеть те смысловые сгустки, на которых держится вся смысловая структура текста. Графическое представление выбранных фрагментов будет представлять семантическую карту текста, на основе которой студенты смогут продуцировать собственные высказывания или текст в устной или письменной форме.

Активизация лексико-грамматических структур текста происходит посредством конструирования студентами собственного текста на основе лексической карты (*mind map, lexical map*), которую преподаватель на первых порах дает в готовом виде. Исходя из своей собственной языковой компетентности, каждый студент составляет свой текст, т.е. происходит управляемая продукция содержания профессионального аутентичного текста. Далее студенты выполняют упражнение на адаптивный перевод (так называемый *rendering*) русскоязычной статьи объемом до 1 500 печатных знаков по изученной теме. Сначала задание выполняется вместе с преподавателем, который учит интерпретировать содержание и использовать структуры уже прочитанного англоязычного текста, избегая таким образом калькирования и дословного перевода. Постепенно это задание становится формой контроля, поскольку аккумулирует все языковые навыки и речевые умения, сформированные в ходе работы над конкретной темой. На заключительном этапе работы над главой студенты слушают фрагменты лекций по изученным текстам и представляют свои собственные презентации, расширяя и углубляя материал темы.

Таким образом, как мы видим, структура и концептуальная основа разработанного учебника «*Basics of Banking*» может быть использована при создании учебников на любых других иностранных языках для других специальностей.

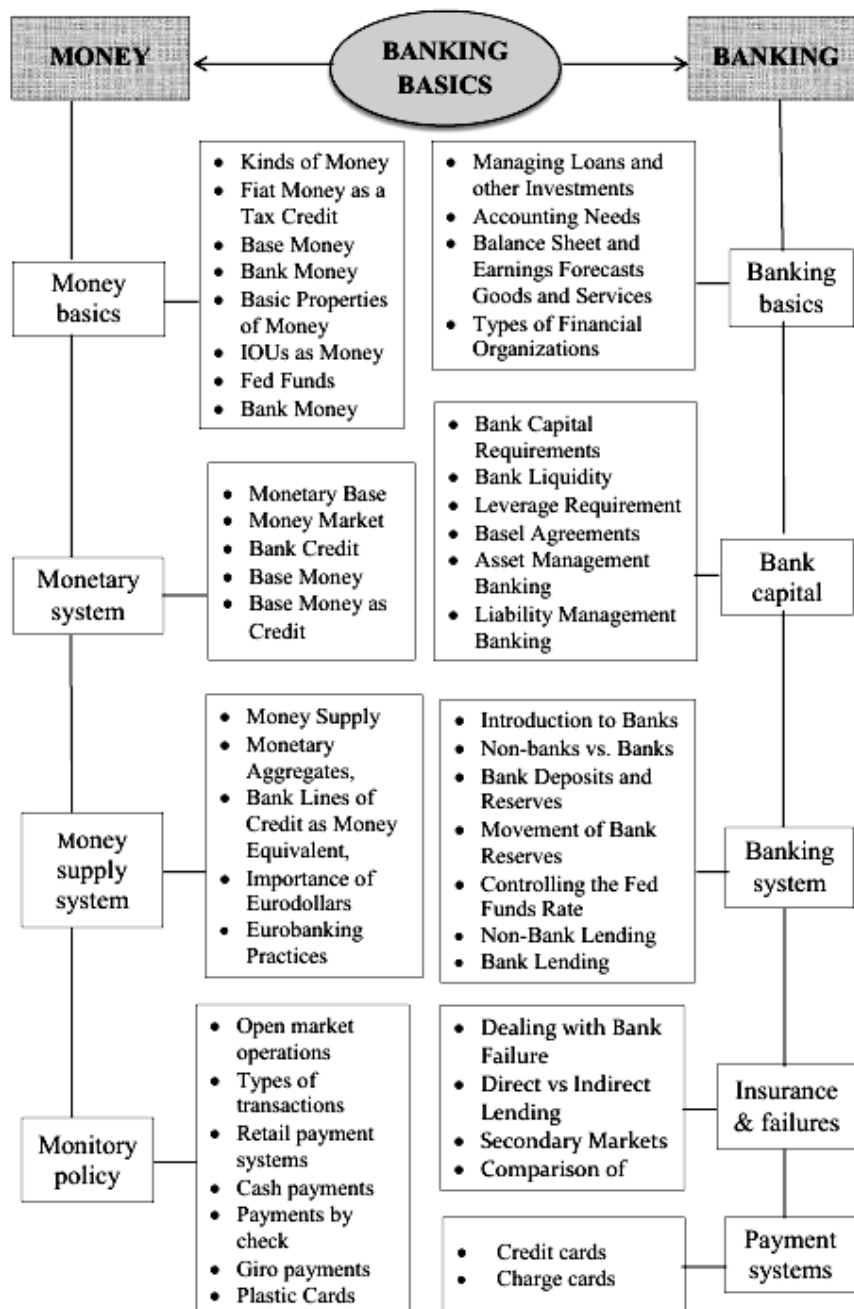


Рис. 1. Концептуальная карта курса «Английский язык в сфере профессиональной коммуникации» для студентов направления «Финансы», «Банковское дело»

ЛИТЕРАТУРА

- Алефиренко Н. Ф. 2010. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка. Москва: Флинта.
- Барбанова Г. В. 2003. Когнитивно-коммуникативные аспекты обучения профессионально-ориентированному чтению в неязыковом ВУЗе. Симферополь: Таврия.
- Берман И. М. 1970. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах. Москва: Высшая школа.
- Блох М. Я., Каутанова И. И. 2011. Проблема дискурсного выражения концепта // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика 2, 14–18.
- Воркачев С. Г. 2004. Счастье как лингвокультурный концепт. Москва: Гнозис.
- Жинкин Н. И. 1982. Речь как проводник информации. Москва: Наука.
- Кузьмина Л. Г., Соловова Е. Н., Стернина М. А., Вербицкая М. В. «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов: примерная программа / под общ. ред. С. Г. Тер-Минасовой. // www.vgsa.ru/facult/eco/kaf_cgdoc/language_pr1.pdf. (2015. 25 сент.).
- Карасик В. И. 2004. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Москва: Гнозис.

- Кубрякова Е. С., Демьяников В. Е., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. 1996. Краткий словарь когнитивных терминов // Кубрякова Е. С. (под общей ред.). М.: Филологический факультет Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова.
- Кубрякова Е. С. 2001. О тексте и критериях его определения. (Текст. Структура и семантика). Т. 1. Москва: Изд-во Спорт-АкадемПресс.
- Назаренко А. Л. 2013. Проблемы оптимизации понимания и преподавания языка для специальных целей. Москва: Книжный дом «Либерком».
- Пассов Е. И. 2003. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур. Минск: Лексис.
- Плотинский Ю. М. 2001. Модели социальных процессов: Учебное пособие для высших учебных заведений. Москва: Логос.
- Попова З. Д., Стернин И. А. 2007. Когнитивная лингвистика Москва: АСТ: Восток-Запад.
- Тарнопольский О. Б., Кожушко С. П. 2004. Методика обучения английскому языку для делового общения: Учебное пособие. Киев: Ленвіт.
- Чернявская В. Е. 2004. Интерпретация научного текста: теоретическое учебное пособие. Москва: Наука.
- Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Language Policy Unit. 2001. Strasbourg. // www.coe.int/lang-CEFR (2016. 16 янв.).
- Harmer J. 1991. The Practice of English Language Teaching. London and New York: Longman.
- Jacobson E., Degener S., Purcell-Gates V. 2003. Creating Authentic Materials and Activities for the Adult Literacy Classroom: A handbook for practitioners. Boston, MA : National Center for the Study of Adult Learning and Literacy.
- Trimble L. 1992. English for Science and Technology. A Discourse Approach. – NY: Cambridge University Press.

REFERENCES

- Alefirenko N. F. Lingvokulturologiya. Tsennostno-smyslovoye prostranstvo yazyka [Cultural linguistics. Axiological aspects of language]. Moscow: Flinta, 2010. (In Russian).
- Barabanova G. V. Kognitivno-kommunikativnye aspekty obucheniya professionalno-orientirovannomu chteniyu v neyazykovom vuze [Cognitive and communicative aspects of teaching occupationally-oriented reading in non-linguistic higher education institutions]. Simferopol: Tavriya, 2003. (In Russian).
- Berman I. M. Metodika obucheniya angliyskomu yazyku v neyazykovom vuze [Methods of teaching English in non-linguistic higher education institutions]. Moscow: Vysshaya shkola, 1970. (In Russian).
- Blokh M. Ya., Kashanova I. I. In: Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Lingvistika [Bulletin of Moscow State Regional University. Linguistics]. Vol. 2 (2011): 14–18. (In Russian).
- Vorkachev S. G. Shchastje kak lingvokulturnyi kontsept [Happiness as a lingua-cultural concept]. Moscow: Gnozis, 2004. (In Russian).
- Zhynkin N. I. Rech kak provodnik informatsii [Speech as a vehicle of information]. Moscow: Nauka, 2004. (In Russian).
- Kuzmina L. G., Solovova E. N., Sternina M. A., Verbitskaya M. V. "Inostrannyi yazyk" dlya neyazykovykh vuzov i fakul'tetov: primernaya programma [Foreign language for non-linguistic universities and faculties: an exemplary program]. Ed. by S. G. Ter-Minasova. Available at: <http://www.fgosvpo.ru/uploadfiles/ppd/20110329000911.pdf> (Accessed on 25.08.2015). (In Russian).
- Karasik V. I. Yazykovoy krug: lichnost, kontsepty, diskurs [Language circuit: personality, concepts, discourse]. Moscow: Gnozis, 2004. (In Russian).
- Kubryakova E. S., Demjyanikov V. E., Pankrats Yu. G., Luzina L. G. Kratkiy slovar kognitivnykh terminov [Short dictionary of cognitive terms]. Moscow: Philological faculty of Lomonosov Moscow State University, 2000. (In Russian).
- Kubryakova E. S. O tekste i kriteriyakh ego opredeleniya. (Tekst. Struktura i semantika) [On the text and criteria of its definition. (Text, structure and semantics)]. Vol. 1. Moscow: Sport-AkademPress, 2001. (In Russian).
- Nazarenko A. L. Problemy optimizatsii ponimaniya i prepodavaniya yazyka dlya spetsialnykh tseley [Problems of optimizing the comprehension and teaching language for special purposes]. Moscow: Libercom, 2013. (In Russian).
- Passov E. I. Kommunikativnoye inoyazychnoye obrazovaniye: gotovim k dialogu kultur [Communicative foreign-language education: getting ready to culture dialogue]. Minsk: Lexis, 2003. (In Russian).
- Plotinskiy Yu. M. Modeli sotsialnykh protsessov: Uchebnoye posobie dlya vysshnykh uchebnykh zavedeniy [Social process models: A teaching guide for higher education institutions]. Moscow: Logos, 2001. (In Russian).
- Popova Z. D., Sternin I. A. Kognitivnaya lingvistika [Cognitive linguistics]. Moscow: AST: Vostok-Zapad, 2007. (In Russian).
- Tarnopolskiy O. B., Kozhushko S. P. Metodika obucheniya angliyskomu yazyku dlya delovogo obscheniya [Methods of teaching Business English]. Kiev: Lenvit, 2004. (In Russian).
- Chernyavskaya V. E. Interpretatsiya nauchnogo teksta: teoreticheskoye uchebnoye posobiye [Scientific text interpretation: A theoretical teaching guide]. Moscow: Nauka, 2004. (In Russian).
- Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Language Policy Unit. 2001. Strasbourg. Available at: www.coe.int/lang-CEFR. (Accessed on 16.01.2016).
- Harmer J. The Practice of English Language Teaching. London and New York: Longman, 1991.
- Jacobson E., Degener S., Purcell-Gates V. Creating Authentic Materials and Activities for the Adult Literacy Classroom: A handbook for practitioners. Boston, MA : National Center for the Study of Adult Learning and Literacy, 2003.
- Trimble L. English for Science and Technology. A Discourse Approach. NY: Cambridge University Press, 1992.

*T. N. Korzh
Sevastopol, Russia*

DEVELOPING PROFESSIONAL CONCEPTS THROUGH FOREIGN LANGUAGE STUDIES

Abstract. The paper is devoted to developing the system of professional concepts among students of non-linguistic higher education institutions within LSP (language for special purposes) studies. Professional orientation of language courses opens up new opportunities for developing professional competences of future professionals through integrating

language studies and linking them into occupational and general scientific disciplines. The author specifies the content of the LSP course in the light of cognitive sciences, such as cognitive psychology and cognitive linguistics focusing on mental processes, namely representation, storage and retrieval of knowledge. The cognitive and communicative approach is considered to be optimal for the LSP teaching and learning processes in non-linguistic higher education institutions when cognitive functions of language become dominant. In such cases professional concepts become the organizational units of professional knowledge and constitute the system of professional concepts. An LSP course should have three stages. The goal of the first stage is to develop general language competence based on general or popular science texts. The second stage provides for mastering the proper LSP content on the basis of a tailor-made course with authentic text studies. The knowledge and skills acquired at this stage are used for further development of professional language proficiency at the final stage. A tailor-made course «Basics of Banking» illustrates the development of professional concepts among students majoring in finance and banking.

Key words: cognitive and communicative approach; mental representation; professional concept; system of professional concepts; LSP course content; authentic texts.

About the author: Tatiana Nikolaevna Korzh, Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor at the Department for Translation Theory and Practice.

Place of employment: Sevastopol State University, Institute of Humanities and Pedagogy.

УДК 378.146; 372.881.1

Ю. В. Плеханова
Нижневартовск, Россия

ОПРЕДЕЛЕНИЕ КОМПЛЕКСА КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА УСТНОГО ПЕРЕВОДА СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ

Аннотация. Определение критериев оценки качества переводов при подготовке студентов-лингвистов представляет собой один из наиболее дискуссионных и неоднозначных вопросов подготовки будущих переводчиков. В статье рассматриваются зарубежные и отечественные подходы к оценке качества перевода, применяемые как в производственно-профессиональных, так и в академических целях. Приводятся мнения зарубежных ученых-лингвистов: Ю. Найды, который заявляет, что в основу оценки качества перевода может быть положена концепция «динамической эквивалентности», Ж. Дарбельне, который выделил девять параметров, определяющих качество перевода, Х. Фермеера, К. Райс, которые положили в основу оценки перевода «скопос»-теорию, и др. В статье дается характеристика некоторым существующим моделям оценки качества перевода, разработанным государственными учреждениями за рубежом (Sical, SAE J 2450, BlackJack и т.д.). Особое внимание уделяется зарубежным и отечественным исследованиям по определению качества студенческих переводов, в основе которых лежит предположение, что качество перевода может определяться количеством и качеством ошибок, допущенных при его выполнении. В статье подробно освещаются существующие классификации переводческих ошибок, предложенные А. Уртадо, К. Сэгино, Л. Латышевым, Н. Гарбовским, Д. Бузаджи, Е. Аликиной и др. В результате анализа и обобщения различных подходов и классификаций переводческих ошибок отечественных и зарубежных лингвистов предлагается комплекс критериев оценки качества устного перевода студентов-лингвистов.

Ключевые слова: обучение устному переводу; качество перевода; переводческие ошибки; критерии оценки.

Сведения об авторе: Юлия Валерьевна Плеханова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода.

Место работы: Нижневартовский государственный университет.

Контактная информация: 628600, г. Нижневартовск, ул. Мира, д. 3-Б, ауд. 213; e-mail: juliaplekhanova@yahoo.com.

Определение критериев оценки качества переводов при подготовке студентов-лингвистов представляет собой один из наиболее дискуссионных и неоднозначных вопросов подготовки будущих переводчиков. Оценка качества переводов, выполненных студентами в учебных целях, преследует диагностические и обучающие цели, определяет степень сформированности компетенций. В основе многочисленных исследований лежат разнообразные критерии оценки качества переводов. Мы считаем, что для практических целей обучения переводу наиболее подходящей является система критериев, основанная на классификации ошибок, поэтому мы рассмотрим различные эрратологические подходы к оценке качества перевода зарубежных и отечественных исследователей.

Начиная с 70-х гг. XX столетия теория перевода формируется как отдельная наука, область

критики перевода начинает интересовать западных лингвистов. Теоретик переводоведения Ю. Найда одним из первых обратил внимание на оценку качества перевода. Он считал, что реакция читателей является первостепенной в оценивании перевода. По его мнению, перевод может считаться «хорошим», если он вызывает у читателей ту же реакцию, что и текст оригинала. Такое понимание проистекает из выдвинутой Ю. Найдой концепции «динамической эквивалентности» (Найда 1978).

Канадский лингвист Жан Дарбельне выделил девять параметров, в соответствии с которыми может определяться качество перевода: точность передачи единицы перевода; точность перевода в целом; идиоматичность; соответствие нормам языка перевода; стиль; передача культурных различий; передача литературных и других художественных аллюзий; передача имплицитных наме-

рений автора; адаптация для получателя перевода (Darbelnet 1977).

Переводоведы Х. Фермеер и К. Райс сформулировали теорию скопоса, согласно которой оценка качества перевода зависит от функции предназначения будущего текста-перевода. Именно «скопос» или цель текста перевода полностью определяет его качество. Соответственно, перед переводчиком ставится основная задача — передать содержание исходного текста, а сохранение его языковой формы и стиля — задачи второстепенные, т.к. целевой текст реализует свой скопос (Reiss, Vermeer 2013: 221).

Марша Бенсуссан и Джудит Розенхаус предложили использовать дискурс-анализ для оценки перевода. Они выделяют ошибки, вызванные недостаточным пониманием, и ошибки, вызванные другими факторами. Так как понимание происходит на микро- и макроуровнях, то и ошибки они подразделяют на совершенные на макроуровне (во фрейме, сценарии) и на микроуровне (на уровне высказывания — в пропозициональном содержании, коммуникативной функции; на уровне слова — в выборе лексических единиц, частей речи и видо-временных форм, регистре) (Bensoussan, Rosenhouse 1990).

Существует несколько моделей оценки качества перевода, разработанных государственными учреждениями:

Система Sical (Canadian Language Quality Measurement System) основывается на подсчете количества ошибок, среди которых различаются языковые и переводческие ошибки, а также грубые и незначительные ошибки (Malcolm 2004).

Американской ассоциацией переводчиков была разработана схема оценивания, согласно которой выделяются 22 типа ошибок (незаконченный перевод, непонимание исходного текста, неточный перевод исходного текста, добавление или опущение, терминологические ошибки, нарушение когезии, регистра, управления и согласования, стиля, норм словообразования, слишком вольный или буквальный перевод, синтаксические, стилистические, орфографические и пунктуационные ошибки, ложные друзья переводчика, необоснованное использование заглавных букв, непоследовательность в использовании терминологии) (Framework for Standardized Error Marking).

В основе модели SAE J 2450, разработанной Обществом автомобильных инженеров в сотрудничестве с Дженерал моторс, лежат семь типов ошибок: неправильный термин, синтаксическая ошибка, опущение, ошибка в словообразовании или согласовании, ошибка в правописании или пунктуации и прочие ошибки (Malcolm 2004).

Британским агентством переводов ITR была разработана программа BlackJack. В ней выделены типичные ошибки, касающиеся терминологии, грамматики и опущений. Система насчитывает 21 тип ошибок в соответствии с их влиянием на при-

емлемость перевода, его понятность и время, необходимое для исправления ошибок в переводе (ITR announces breakthrough in translation evaluation technology).

Ряд зарубежных исследователей посвятил свои исследования определению качества студенческих переводов. Так, канадский лингвист, профессор Йоркского университета Торонто К. Сэгино считает, что показатель качества перевода может определяться количеством и качеством ошибок, допущенных при его выполнении. Она предлагает следующую классификацию ошибок студентов:

- ошибки на уровне компетенций;
- ошибки, возникающие вследствие недостаточного понимания исходного текста;
- ошибки, появляющиеся в результате недостаточного владения языком перевода;
- ошибки как побочный продукт процесса перевода;
- типичные ошибки при изучении перевода (Séguinot 1989).

Представительница испанской школы переводоведения, профессор Автономного университета Барселоны А. Уртадо на основании анализа ошибок студентов-переводчиков делит их на три группы:

- ошибки в передаче содержания, влияющие на понимание исходного текста. Они подразделяются на восемь категорий: смысловая ошибка и отсутствие смысла (связаны с пониманием исходного текста), искажение смысла (возникает при передаче значения), добавление, опущение, неверная передача экстралингвистической информации, потеря значения, несоответствующий регистр, стиль, диалект и т.д.;
- ошибки в выражении содержания на языке перевода. Они подразделяются на пять категорий: правописание, грамматика, лексические единицы, текст и стиль;
- ошибки в передаче главной или второстепенных функций исходного текста.

Кроме того, все ошибки независимо от группы профессор Уртадо подразделяет на грубые ошибки и неточности (Hurtado 1995).

Отечественные лингвисты Л. К. Латышев и А. Л. Семенов выделяют две группы переводческих ошибок: ошибки в передаче исходного содержания и ошибки, связанные с адаптацией содержания и формы текста на переводящем языке к коммуникативной компетенции реципиентов (Латышев, Семенов 2008: 192).

Н. К. Гарбовский в своей работе «Теория перевода» также рассматривает вопрос типологии переводческих ошибок. В своей классификации он выделяет:

- ошибки, обусловленные непониманием смыслов исходного текста;
- ошибки понимания на уровне «знак — понятие»;

- ошибки понимания на уровне «знак — сложное понятие»;
- ошибки понимания на уровне «знак — суждение»;
- ошибки понимания предметной ситуации;
- ошибки на этапе перевыражения системы смыслов;
- стилистические ошибки (Гарбовский 2004: 544).

В работе «Новый взгляд на классификацию переводческих ошибок» Д. М. Бузаджи, В. В. Гусева, В. К. Ланчикова, Д. В. Псурцева выдвигают следующую классификацию ошибок:

- ошибки, связанные с денотативным содержанием текста;
- ошибки, связанные с передачей стилистических характеристик оригинала;
- ошибки, связанные с передачей коннотаций;
- нормативные и узуальные ошибки в тексте перевода (Бузаджи и др. 2009: 119).

Профессор Московского государственного лингвистического университета М. Я. Цвиллинг предлагает учитывать еще и такой фактор как форма и условия осуществления перевода (Цвиллинг 2009: 288). С учетом этого фактора для определения качества устного перевода Е. В. Аликина классифицирует ошибки следующим образом:

- ошибки понимания: пропуск фактов, искажение логики и фактов, добавления, переспросы;
- ошибки выражения: лексико-грамматические ошибки, стилистические, самоисправление, незаконченные фразы, сорная лексика;
- ошибки поведения: излишне тихий/ громкий голос, паузы, медленный темп, отсутствие обращенности, несоответствующая поза, чрезмерная жестикация (Аликина 2010: 234).

Проанализировав и обобщив различные подходы к классификации ошибок отечественных и зарубежных лингвистов, и полагая, что при оценивании учебного перевода удачные переводческие решения обязательно должны приниматься во внимание, мы предлагаем следующие критерии оценки качества устного перевода:

1. Общее впечатление. Оценка поведения переводчика:

- 1.1. Профессионально налаженная коммуникация:
- соблюдение норм языка перевода;
 - достаточно громкий голос;
 - линейность речи (повторы, незавершенность фраз, паузы, интонационный рисунок);
 - темп речи;
 - легкость восприятия перевода заказчиком в ситуации общения.

1.2. Кинетика переводчика:

- осанка;
- мимика и жестикация;
- визуальный контакт.

2. Передача основной, второстепенной, уточняющей информации:

Виды ошибок:

- нарушение логической связи текста;
- опущение релевантной информации;
- избыточные добавления информации, обобщения;
- грубая смысловая ошибка;
- неперевоенные единицы, подлежащие переводу;
- «ложные друзья переводчика»;
- вольность;
- буквализм;
- наличие нескольких вариантов перевода;
- ненужные комментарии переводчика;
- неверная интерпретация уточняющей или второстепенной информации.

3. Языковая адекватность перевода:

3.1. Фонетические ошибки в произношении и интонационном рисунке.

3.2. Языковые ошибки:

3.2.1. Лексические ошибки:

- сочетаемость;
- тавтология;
- паронимы;
- ошибки в переводе имен собственных, не ведущие к смысловым потерям;
- отсутствие единообразия в терминологии.

3.2.2. Грамматические ошибки:

- морфологические ошибки;
- неправильное согласование, управление;
- синтаксические ошибки;
- порядок слов;
- неправильная передача причинно-следственной связи;
- неправильная организация тема-рематического членения.

3.2.3. Стилистические ошибки:

- функционально-стилистические;
- смешение стилей;
- неуместное использование диалектов и вариантов ПЯ.

4. Преодоление переводческих трудностей:

4.1. Решения переводческих трудностей:

- коммуникативные (переспросы, уточнения, исправления);
- языковые.

4.2. Удачные переводческие решения:

- адекватность избранной переводческой стратегии цели коммуникации;
- адекватные трансформации;
- адекватность лингвокультурной адаптации.

Следует отметить, что при выставлении отметки совместное обсуждение результатов переводческой деятельности студентов является наиболее эффективным. При этом студенты должны иметь полное представление о шкале ошибок, их характере и критериях оценивания. Процессу об-

суждения оценки результата необходимо отводить достаточное количество времени на занятия, чтобы детально проанализировать наиболее удачные переводческие решения, допущенные ошибки и погрешности в переводе. В процессе обсуж-

дения преподаватель подводит студентов к объяснению природы возникновения той или иной ошибки или нахождения удачного переводческого решения.

ЛИТЕРАТУРА

- Аликина Е. В.* 2010. Введение в теорию и практику устного последовательного перевода. Москва: Восточная книга.
- Бузаджи Д. М., Гусев В. В., Ланчиков В. К., Псурцев Д. В.* 2009. Новый взгляд на классификацию переводческих ошибок. Москва: Всероссийский Центр перевода.
- Гарбовский Н. К.* 2004. Теория перевода. Москва: Издательство Московского университета.
- Латышев, Л. К., Семенов А. П.* 2008. Перевод: Теория, практика и методика преподавания. 4-е издание стереотипное. Москва: Академия.
- Найда Ю. А.* 1978. К науке переводить. Принципы соответствий // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике: сборник статей // Москва: Международные отношения, 114–137.
- Цвиллинг М. Я.* 2009. Некоторые теоретические и методические аспекты двустороннего перевода // Сдобников В. В. (отв. ред.). О переводе и переводчиках: сборник научных статей. Москва: Восточная книга, 181–187.
- Bensoussan M., Rosenhouse J.* 1990. Evaluating student translations by discourse analysis // *Babel* 36(2), 65–84.
- Darbelnet J.* 1997. Niveaux de traduction // *Babel* 13(1), 6–16.
- Framework for Standardized Error Marking. Explanation of Error Categories // http://www.atanet.org/certification/aboutexams_error.php (2016. 25 авг.)
- Hurtado A.* 1995. La didáctica de la traducción. Evolución y estado actual // Fernández P., Bravo J. M. (eds.). *Perspectivas de la traducción*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 49–74.
- ITR announces breakthrough in translation evaluation technology // <http://www.itr.co.uk/bulletins/itr-announces-breakthrough-translation-evaluation-technology> (2016. 25 авг.)
- Malcolm W.* 2004. Translation Quality Assessment: An Argumentation-Centered Approach // Ottawa: University of Ottawa Press.
- Reiss K., Vermeer H.* 2013. Towards a General Theory of Translational Action: Skopos Theory Explained. Translated by Christiane Nord. New York & London: Routledge.
- Séguinot C.* 1989. Understanding Why Translators Make Mistakes // *TTR: traduction, terminologie, redaction* 2, 73–81.

REFERENCES

- Alikina E. V.* Vvedeniye v teoriyu i praktiku ustnogo posledovatel'nogo perevoda [Introduction to the theory and practice of consecutive interpreting]. Moscow: Vostochnaya kniga, 2010. (In Russian).
- Buzadzhi D. M., Gusev V. V., Lanchikov V. K., Psurtsev D. V.* Noviy vzglyad na klassifikatsiyu perevodcheskikh oshibok [A new look at the classification of translation errors]. Moscow: Vserossiyskiy Tsentr perevoda, 2009. (In Russian).
- Garbovsky N. K.* Teoriya perevoda [Theory of translation]. Moscow: Moscow State University Publ., 2004. (In Russian).
- Latyshev L. K., Semenov A. P.* Perevod: Teoriya, praktika i metodika prepodavaniya [Translation: Theory, practice and teaching methods]. 4th edition, stereotyped. Moscow: Akademiya, 2008. (In Russian).
- Naida Yu. A.* In: Voprosy teorii perevoda v zarubezhnoy lingvistike: sbornik statey [Issues of translation theory in foreign linguistics: A collection of papers. Moscow: Mezhdunarodniye otnosheniya, 1978. Pp. 114–137. (In Russian).
- Zwilling M. Ya.* In: O perevode i perevodchikakh: sbornik nauchnykh statey [On translation and translators: A collection of scientific papers]. Ed. by Sdobnikov V. V. Moscow: Vostochnaya kniga, 2009. Pp. 181–187. (In Russian).
- Bensoussan M., Rosenhouse J.* Evaluating student translations by discourse analysis. In: *Babel*. Vol. 36 (2) (1990): 65–84.
- Darbelnet J.* Niveaux de traduction. In: *Babel*. Vol. 13 (1) (1997): 6–16.
- Framework for Standardized Error Marking. Explanation of Error Categories. Available at: http://www.atanet.org/certification/aboutexams_error.php (Accessed on 25.08.2016).
- Hurtado A.* La didáctica de la traducción. Evolución y estado actual. In: *Perspectivas de la traducción*. Ed. by Fernández P., Bravo J. M. Valladolid: Universidad de Valladolid, 1995. Pp. 49–74.
- ITR announces breakthrough in translation evaluation technology. Available at: <http://www.itr.co.uk/bulletins/itr-announces-breakthrough-translation-evaluation-technology> (Accessed on 25.08.2016).
- Malcolm W.* Translation Quality Assessment: An Argumentation-Centered Approach. Ottawa: University of Ottawa Press, 2004. (In Russian).
- Reiss K., Vermeer H.* Towards a General Theory of Translational Action: Skopos Theory Explained. Translated by Christiane Nord. New York & London: Routledge, 2013.
- Séguinot C.* Understanding Why Translators Make Mistakes. In: *TTR: traduction, terminologie, redaction*. Vol. 2 (1989): 73–81.

Yu. V. Plekhanova
Nizhnevartovsk, Russia

DEFINING THE CRITERIA FOR ASSESSMENT OF STUDENT TRANSLATIONS

Abstract. The article concentrates on the criteria development problems related to assessing students' translations in the process of their education; examines the methods of evaluation applied by various scholars.

Many attempts have been made over the last fifty years to analyse and assess translation quality ranging from Naida and the analysis of the final product to Darbelnet's identification of nine parameters according to which the quality of a translation should be assessed, and from Vermeer's skopos theory to evaluation through discourse analysis by Bensoussan and Rosenhose.

The article examines several models, which have been created by institutional organisations: the Canadian Language Quality Measurement System (Sical) developed by the Canadian government's Translation Bureau, ATA (American

Translators Association) has developed a scheme, which includes twenty-two error types, Blackjack, developed by the British translation agency ITR containing 21 error categories etc.

The article deals with the problem of translation error classifications, the author reviews existing classifications and points out a challenging task of identifying error types in students' imperfect translations works.

Key words: translation training; translation quality; translation errors; assessment; assessment criteria.

About the author: Yulia Valerievna Plekhanova, Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor at the Department of Linguistics and Translation.

Place of employment: Nizhnevartovsk State University.

УДК 37.012

*О. Г. Прикот
Санкт-Петербург, Россия*

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОСНОВЫ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

Аннотация. В статье предпринята попытка предложить один из вероятных путей разработки подхода к определению методологических оснований проектирования управленческих инноваций в контексте становления феномена непрерывного образования в России. Проблемная ситуация очевидна: в настоящее время происходит институализация указанного явления, требующая адекватных управленческих действий на всех уровнях системы образования, однако методологические подходы, которые должны лечь в основу принятия соответствующих управленческих решений, не определены, более того, такая задача в отечественном научно-образовательном сообществе в достаточной мере не актуализирована. Суть исследования — в попытке синтеза современных философско-методологических представлений о диалектике живого и неживого, линейного и нелинейного в развитии образовательных систем, и результатов создания условий формальной институализации непрерывного образования в рамках действующего законодательства. К основным результатам исследования следует отнести: описание организационных теорий, приемлемых для построения образовательных организаций, развивающихся в контексте становления института непрерывного образования; описание идеологических оснований концепции эффективной школы в трактовке П. Мортимора — частном случае «мультиразумной» организационной системы, создаваемой для целей образования. Базовый вывод: локализация вышеуказанных контекстов происходит в границах локальной нормативной базы конкретной образовательной организации. То есть, совершая управленческие действия по приведению ее содержания в соответствие с действующими правовыми нормами, закрепленными в нормативных актах более высокого уровня, руководитель должен определенно представлять те основания, которые инициировали их разработку и введение в правоприменительную практику. Основными методами исследования, таким образом, являлись: философско-методологический анализ существования современных образовательных систем, правовой анализ нормативной базы институализации непрерывного образования, процедуры системного синтеза. Результаты исследования используются в системе дополнительного профессионального образования, в процессе профессиональной переподготовки и повышения квалификации менеджеров образования.

Ключевые слова: непрерывное образование; институализация непрерывного образования; живая система; «мультиразумная» система; «десколяризация»; «циркулярная» организация; нелинейные процессы в образовании; сосуществование линейного и нелинейного в образовании.

Сведения об авторе: Олег Георгиевич Прикот, доктор педагогических наук, профессор департамента государственного администрирования.

Место работы: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики».

Контактная информация: 198099, г. Санкт-Петербург, ул. Промышленная, д. 17-А.

Закон «Об образовании в Российской Федерации», вступивший в действие 1 сентября 2013 г., можно смело, на основании содержащихся в нем целого ряда норм, назвать «Законом о непрерывном образовании». Феномен непрерывного образования в современном звучании в нашей стране и за рубежом, как на государственном и общественном, так и научном уровне активно обсуждается уже более пятидесяти лет. Поэтому мы не ставим перед собой цель пересказывать общеизвестные положения и интерпретировать традиционные определения. Подчеркнем только те черты становления института непрерывного образования, на которые есть прямые указания в ФЗ-273: создание условий для абсолютной индивидуализации образования (сколько субъектов — столько образовательных маршрутов), сближение прав провайдеров образовательных услуг любых форм собственности и организационно-правовых форм (в том числе обеспечение равного доступа к

государственным финансовым ресурсам), предполагающее усиление конкурентной борьбы в их среде, паритет форм (внутри и вне образовательных организаций, получение образования одновременно в нескольких организациях в рамках сетевых взаимодействий) и технологий получения образования («равноправие» аудиторной работы и дистанционного обучения в процессе освоения основных образовательных программ), создание возможностей для накопления качества и количества образования, полученного как в различных образовательных организациях, так и вне их (распространение кредитно-модульной системы на всю сферу образования) и т.п.

Таким образом, **непрерывное образование** — всеохватывающее по полноте, индивидуализированное во времени, по темпам и направленности образование, предоставляющее каждому обучающемуся возможность реализации собственной программы его получения. Непрерывное образо-

вание предполагает «бесконечное» число вариантов получения образования и сертификации его качества и количества. Вопросы сертификации, возникающие в контексте политики всеобщей профессиональной стандартизации, реализуемой в России в последние годы, выходят за пределы проблематики настоящей статьи. Мы можем только адресовать заинтересованного читателя на сайт головной организации, разрабатывающей упомянутую тематику — Национального агентства развития квалификаций.

Приведем некоторые положения ФЗ-273, «работающие» на становление системы непрерывного образования.

- Принцип образования «через всю жизнь», создание условий для непрерывного образования (ст. 3, п. 8; ст. 5, п. 4, 5; ст. 10, п. 2, 7);
- Повышение уровня конкуренции на рынке образовательных услуг (ст. 31; 32; 99, п. 5);
- Паритет форм получения образования (ст. 17);
- Равный доступ к бюджетному финансированию субъектов, реализующих основные образовательные программы (ст. 99, п. 5, «контекстный» закон № 10 — ФЗ от 28.02.2012 г.);
- Повышение роли общественно-профессиональной аттестации и аккредитации образовательных программ и организаций (ст. 96);
- Независимая оценка качества образования (ст. 95);
- Обеспечение открытости образования (ст. 3, п. 9; ст. 29; ст. 97);
- Обеспечение реализации индивидуальных склонностей и потребностей в образовании (ст. 3, п. 7; ст. 6, гл. 11);
- Создание единого образовательного пространства, обеспечение преемственности и вариативности образовательных программ (ст. 11, п. 1);
- Признание документов иностранных государств об образовании (ст. 107);
- Сетевые взаимодействия как принцип реализации образовательных программ (ст. 15);
- Электронное и дистанционное обучение как равноправная технология реализации основных образовательных программ (ст. 16);
- Модульный принцип представления содержания образовательных программ (ст. 13, п. 3);
- Образовательное кредитование как форма финансирования образования (ст. 104);
- Автономизация образовательных организаций (ст. 3, п. 9);
- Внебюджетное финансирование образования (ст. 101) (Федеральный закон от 29.12.2012 г., № 273...).

Далее для обсуждения обозначим ряд положений, лежащих в основе методологии становления непрерывного образования, определяющих философию инновационного развития образовательных организаций в стратегической перспективе.

1. Институционализация непрерывного образования — это не только и не столько создание условий для преемственного функционирования различных частей и уровней формальной образовательной системы, а максимальное расширение возможностей (в том числе альтернативных) получения человеком необходимого ему качества и количества образования, в наибольшей степени отвечающего его индивидуальным потребностям.

2. Становление институтов непрерывного образования способствует «десколяризации» образования и возрастанию конкурентной борьбы среди провайдеров образовательных услуг. Это — один из аспектов «освобождения от школ», предсказанного более пятидесяти лет назад И. Илличем (Иллич 2006).

3. Процесс становления системы непрерывного образования сопоставим с генезисом *живой* системы, для которой реализация внутреннего, основанного на собственных ценностях, потенциала саморазвития первична по отношению к ценностям и целям окружения (в т.ч. надсистем). Для исследования образовательных организаций в означенном поле вполне подходит, с нашей точки зрения, «организмическая» организационная философия И. К. Адизеса о жизненном цикле организации (Адизес 2014), если при этом использовать методологию Д. Гараедаги, рассматривающего организацию в качестве социальной «мультиразумной» системы.

4. Логика развития системы непрерывного образования подобна нелинейной *логике «карнавала»*, обоснованной М. М. Бахтиным (Бахтин 1994).

5. Наиболее эффективными в пространстве непрерывного образования являются образовательные организации, построенные по принципу *«циркулярных организаций»*, сформулированному Р. Акоффом (Акофф 1985), важнейшим условием устойчивого развития которых является стремление к реализации устремлений составляющих их людей.

6. Под институтами мы понимаем устойчивые формы отношений, закрепленных в ценностях, традициях, правилах, нормах, служащих основой для функционирования и развития различных организаций, а также способы фиксации относительно устойчивых взаимоотношений между человеком, государством, обществом. Институт, таким образом, предполагает наличие социальной и правовой институциональных форм.

7. Важным фактором становления системы непрерывного образования является диалектика *линейных процессов*, в рамках которых предполагается детерминация результатов деятельности системы входными параметрами (целями надсистем, ресурсами, условиями) и *нелинейных*, в которых «вход» менее важен для получения результата, чем логика (иногда противоречащая формальной) самого процесса (Прикот 2012).

8. Неявный смысл «Закона об образовании в Российской Федерации» — в создании нормативно-правовой базы для становления системы непрерывного образования.

9. **Образовательная организация**, в контексте «Закона об образовании в РФ», — базовая форма реализации современных институтов развития образования и согласования целей (ценности согласовать в этом случае вряд ли удастся) «внешних» (общества, семьи, государства) и «внутренних» (персонала образовательных организаций) субъектов образования, вероятной эволюции их представлений о смыслах образовательной деятельности.

10. Становление системы непрерывного образования и ее институтов — фактор, дестабилизирующий на ценностном, организационном и технологическом уровнях положение традиционных формальных и неформальных образовательных систем и вместе с тем приводящий в соответствие возможности образования как социального феномена и потребности так называемого «общества, основанного на знаниях».

11. Исторически возможно достаточное длительное сосуществование линейных и нелинейных образовательных систем, но их системный синтез (возникновение системного качества) неосуществим ввиду принципиальных различий природы «живого» («нелинейного») и «неживого» («линейного») в образовании.

В Государственной Программе Российской Федерации «Развитие образования на 2013—2020 годы», утвержденной Распоряжением Правительства от 15 мая 2013 г. № 792-р., выделены, по сути, пять стратегических системных приоритетов развития (Государственная программа...):

- Обеспечение доступности дошкольного образования.
- Новое понимание качества (от усредненных индивидуальных результатов — к новым качественным характеристикам поколения).
- Непрерывное образование (расширение сферы образования и социализации).
- Обеспечение открытости образования (для всех субъектов и на всех уровнях).
- Укрепление единства образовательного пространства России (выравнивание образовательных возможностей граждан РФ).

Вступление в силу Закона «Об образовании в Российской Федерации» (273-ФЗ), в том числе свидетельствует о завершении этапа в восстановлении единого образовательного пространства на территории Российской Федерации, способного обеспечить доступность качественного образования каждому человеку, включенному в отечественную систему образования — и взрослому, и ребенку. Эта способность образовательных систем и организаций строится на профессиональном выполнении педагогами государственного (муниципального) задания по реализации образова-

тельных программ. Каждому обучающемуся гарантируется право на освоение Федерального государственного образовательного стандарта в форме индивидуального образовательного маршрута. Выполнение каждой образовательной организацией всего комплекса образовательных услуг обеспечивается в рамках традиционного управления (менеджмента), который трактуется как способ организации процесса по выполнению заданной цели. Для этого менеджмента характерны система управления качеством образования, особый стиль взаимоотношений между работником и работодателем в форме эффективного контракта, наличие профессионального стандарта и дифференциация финансового поощрения работника в зависимости от качества его вклада в общий процесс работы.

Одновременно завершение данного этапа модернизации образования в Российской Федерации ставит новые стратегические задачи перед системой образования по развитию индивидуальности и становлению личности обучающихся. Думается, что решение этих задач возможно, прежде всего, в рамках возникающего института непрерывного образования, становление которого может способствовать пониманию в обществе нового качества образования. Проблема перехода к реализации новых задач обусловлена пониманием того, что развитие индивидуальности и личности обучающегося возможно лишь при наличии личности и индивидуальности педагога и уникальности образовательной организации. Унифицированная школа и профессионально работающий педагог способны обеспечить реализацию лишь утвержденной системы образовательных услуг в качестве, определенном ЕГЭ. В этом случае сложившаяся система преемственности уровней образования, система, готовая к работе на основе современных образовательных технологий (ИКТ) и сетевых форм обучения, является фундаментом для становления новой креативной образовательной среды, где результатом работы станет авторский продукт каждого субъекта образовательного процесса. Продукт, выходящий за пределы традиционного понимания ФГОС, имеющий социальную значимость и обеспечивающий личностное самоопределение и самоутверждение.

Общие черты этого продукта определяются смыслом максимы, лежащей в основе идеологии ФГОС: **«Не минимум для всех, а максимум для каждого»**. Очевидно, что такая идеология определяется образовательным «мейнстримом», заключенным в «берега» непрерывного образования. Сколько людей, столько путей и уровней получения образования. Это, с нашей точки зрения, и есть настоящая «доступность качественного образования», краеугольные камни которой заложены в содержании 273-ФЗ! Именно такая доступность и должна привести к появлению большого числа людей, способных быть успеш-

ными гражданами государств, помогающих институализировать открытое креативное общество. А ЕГЭ, ФГОС и тому подобное — только вехи начала пути.

Образовательная организация, которая берет на себя ответственность готовить к жизни людей, базовой личностной и, одновременно, профессиональной компетентностью которых является максимальная свобода выбора образовательного пути, сама должна быть компетентной в этом. А это значит, что люди, ее составляющие, должны быть также свободны в подобном выборе. Организация создает такие условия для их жизнедеятельности, чтобы их устремления, основанные на персональных ценностях, могли реализоваться в максимально возможной степени. Поэтому, в любом случае, современная образовательная организация — не учреждение, созданное некой внешней силой (учредителем) для реализации собственных интересов, подчас имеющих весьма отдаленное сходство с интересами персонала.

Как уже отмечалось выше, прообразом современных образовательных организаций могут являться модели «циркулярных организаций» Р. Акоффа (Акофф 1985), и «мультиразумной организации», разработанной его учеником Д. Гараедаги (Гараедаги 2010).

Р. Акофф выделяет три принципа, которые могут служить примером выражения его представления об участии через особенности циркулярной структуры:

- отсутствие наивысшей власти;
- возможность каждого члена организации непосредственно или через своих представителей участвовать в принятии прямо или косвенно касающихся их решений;
- возможность членов организации, индивидуально или коллективно, осуществлять и реализовывать решения, которые не затрагивают никого, кроме них самих.

Основной структурной особенностью циркулярной организации является наличие органа управления, представляющего собой группу людей, составленную из членов ее локальной области. Каждый наделенный властными полномочиями сотрудник обязательно является членом органа управления. Каждый орган управления за исключением двух, находящихся на самом верхнем и самом нижнем уровне иерархии, имеет минимальное количество членов: руководителя данного органа, его прямого начальника и его непосредственного подчиненного. Численность каждого органа управления, в случае необходимости, может увеличиваться как за счет членов организации, так и за счет внешних участников, до тех пор, пока это способствует повышению представительства основных заинтересованных групп. Число представителей не должно превышать число подчиненных, посредством этого обеспечивается большинство последних.

Органы управления на самом нижнем уровне иерархической организации должны включать в себя всех подчиненных. Если их число оказывается слишком большим для одного органа управления, они должны подразделяться на несколько полуавтономных рабочих групп. Каждая из таких групп выбирает лидера, поддерживающего отношения с менеджером нижнего уровня. Этот лидер также имеет свой орган управления, в который входят он сам, менеджер самого нижнего уровня и все члены группы.

Таким образом, каждый орган управления несет ответственность за:

- планирование деятельности подразделения;
- осуществление руководства подразделением;
- координацию планов и действий структурных единиц ближайшего более низкого уровня;
- интеграцию планов и политики подразделений более высокого и более низкого уровней;
- улучшение условий труда подчиненных;
- повышение и оценку эффективности деятельности руководителя органа управления.

Сущность организационной теории Д. Гараедаги — описание процесса жизнедеятельности организаций как «мультиразумных систем», элементы которых способны (правомочны) делать выбор. Критическим параметром является цель. Объект является целеустремленным, если он может производить: один и тот же результат различными способами в неизменной среде; различные результаты в той же или иной среде. *Совместить интересы целеустремленных элементов друг с другом и с целым — вот главная задача системы.* В отличие от машин, части которых достаточно объединить в единое целое всего один раз, для организаций процесс интеграции — вечная проблема и не прекращающаяся борьба. Цель организации — обслуживание интересов ее участников при одновременном удовлетворении потребностей внешней среды. Эффективность организации зависит не столько от управления действиями ее членов, сколько от управления их *взаимодействиями*. Участники могут сотрудничать в одном направлении, соревноваться в другом и конфликтовать по поводу третьего — и все это одновременно.

Частным случаем существования «мультиразумных» организаций применительно к формальной школе (государственной, муниципальной, негосударственной, частной) является так называемая «*эффективная школа*».

Коротко представим основы идеологии «эффективной школы», основываясь на мнениях «классиков жанра» — П. Мортимора (Мортимор 2001), Р. Эдмонса (Edmonds 1982), Дж. Колмена (цит. по: Мортимор 2001; Lawrence 2002), Д. Равич (Ravitch 2000) и др.

- «Эффективная школа нацелена на достижение наилучших образовательных результатов у максимального числа учеников как в когнитивных (зна-

ниевых), так и в прочих областях — независимо от социально-экономического положения их семей».

- «Эффективной школой является такая школа, в которой ученики достигают большего, чем можно было бы ожидать, принимая во внимание их потенциал» (П. Мортимор).

Обобщение результатов исследований социальной и педагогической эффективности школы позволило выявить основные ее признаки:

1. Лидерство директора в образовательном процессе.
2. Ясная и сфокусированная цель для всех.
3. Безопасная и здоровая окружающая среда.
4. Климат высоких ожиданий от всех детей.
5. Регулярное отслеживание результатов и коррекция.
6. Положительные отношения семьи и школы.
7. Наличие у учащихся времени на выполнение заданий.

- «Основной мотив философии развития школы в том, что **ответственность за процесс усовершенствования должна лежать на самой школе**. Для этого руководству школы, педагогическому коллективу и школьному сообществу **необходимы соответствующие полномочия**» (П. Мортимор).

- «Я не говорю, что величина выделяемых средств не имеет никакого значения. Образованию и воспитанию всегда будет не хватать тех денег, которые в состоянии выделить им государство. Но и без этого возможны качественные изменения, ведущие к повышению учебных показателей школьников» (П. Мортимор, по результатам исследований Дж. Колмена).

- «...учителей обвиняют в низком уровне академической подготовки учеников. Существует также тенденция преувеличивать тот факт, что учителя не обладают нужной квалификацией»...

«Вместо того чтобы активно искать козлов отпущения, ответственные политики должны бы поискать способы поддержать педагогов» (П. Мортимор).

- «... могут быть школы, когда директор — лидер в преподавании, но школа неуспешна; но не обнаружены успешные школы, когда директор не является лидером в преподавании» (Р. Эдманс).

- Это школа, которая может, в смысле измеряемого результата и в свете целей обучения для всех, обнаружить и качество, и социальную справедливость. Оценка улучшающейся школы фокусируется на улучшениях в самой этой школе, а не в сравнении с другими учебными заведениями. **Сравнение с другими школами контрпродуктивно** (Д. Равич об «улучшающейся школе»).

Результаты обучения представляют ограниченную ценность, если мы хотим написать план улучшения школы. Причиной этому является то, что контролируемые достижения учащихся — это то, что экономисты назвали бы последующим индикатором — это измерение степени обученно-

сти после свершившегося факта. **Нельзя улучшить качество системы, сосредоточив внимание на индикаторах свершившегося факта**. Они важны в определении степени эффективности системы, но они ограничены в возможности улучшить систему. Не видно и не ясно, что улучшать: лидерскую позицию директора, школьную среду, взаимодействие с родителями или что-то другое. **Программа улучшения строится на убеждениях учителей, на действиях учителей, на школьном климате, на убеждениях и поведении учащихся** (Д. Равич).

Перед школами стоят стратегические задачи глобального характера:

- изменить и согласовать ценности всех представителей школьного сообщества как внутри него, так и на уровне активных (порой — агрессивных) субъектов окружения;
- создать мотивацию у преподавателей, учеников и их семей на принципиальную «незавершенность» образования;
- осознать необходимые и достаточные границы академической свободы;
- признать естественное доминирование «законного» над «подзаконным»;
- рассматривать развитие образования в понятиях диалектики процессов «живого» и «неживого», «линейного» и «нелинейного»;
- опираться прежде всего на внутренний потенциал саморазвития, а не на ресурсную «подпитку» извне;
- принять конкуренцию как сотрудничество и т.д. и т.п.

На решение одних задач уйдут годы, других — десятилетия.

Некоторые, возможно, не будут решены никогда.

Однако решение указанных задач может быть начато в рамках весьма непростого, но понятного каждому руководителю образовательной организации процесса, «запуск» которого необходим прямо сегодня. Это процесс разработки локальной нормативной базы образовательной организации, без которой все возможности развития образования, в том числе, в области управления, предоставляемые ФЗ-273, вряд ли могут быть реализованы.

Сложности, с которыми сталкиваются разработчики локальных актов образовательной организации, заключаются прежде всего в том, что действующий «Закон об образовании в Российской Федерации» содержит не только прямые указания на необходимость разработки образовательной организацией тех или иных локальных актов (например, ст. 30), но и предполагает наличие «скрытых смыслов», в контексте положений, способствующих становлению института непрерывного образования в современной России, например, ст. 13, 15, 16 и ряда других. Но как бы дело не обстояло, закона вне правоприменительной практики, которую инициируют прежде всего

локальные нормативные акты образовательных организаций, не существует. Стало быть, вне рамок этой практики не могут быть реализованы предоставляемые законом возможности становления института непрерывного образования. По-

этому создание благоприятных условий для нормативно-правового саморегулирования жизнедеятельности образовательных организаций на локальном уровне и есть главная инновационная задача управления.

ЛИТЕРАТУРА

- Федеральный закон от 29.12.2012, № 273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // <http://base.garant.ru/70291362/> (2016. 05 сент.)
- Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы. (Утверждена Решением Правительства от 15 мая 2013 года, №792 – р) // <http://base.garant.ru/70643472/>
- Адизес И.* 2014. Управление жизненным циклом корпораций / пер. с англ. В. Кузина. Москва: Манн, Иванов и Фарбер.
- Акоффа Р.* 1985. Планирование будущего корпорации. Москва: Прогресс.
- Бахтин М. М.* 1994. Проблемы творчества Достоевского. Проблемы поэтики Достоевского. 5-е изд., доп. Киев: Next.
- Гараедаги Д.* 2010. Системное мышление. Как управлять хаосом и сложными процессами. Платформа для моделирования архитектуры бизнеса. Минск: Гревцов Букс.
- Иллич И.* 2006. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир. Москва: Просвещение.
- Мортимор П.* 2001. Исследование проблемы эффективности школы. Завуч 5, 11–19.
- Прикот О. Г.* 2012. Социокультурная модернизация образования как нелинейный процесс. Соображения о проявлениях процесса становления идентичности личности человека // Личность и культура 4, 49–51.
- Прикот О. Г., Виноградов В. Н.* 2013. Образовательные организации: предпосылки креативного управления // Человек и образование 4, 23–27.
- Edmonds R.* 1982. Programs of School Improvement: An Overview // Educational Leadership 40, 3, 8–11.
- Ravitch D.* 2000. Left Back: A Century of Failed School Reforms. New York: Simon & Schuster.
- Lezotte L. W., Mckee K. M.* 2002. Assembly Required: A Continuous School improvement system. Ltd, Michigan: Effective Schools Products.

REFERENCES

- Federalnyy zakon ot 29.12.2012 №273 FZ «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» [«Federal Law No 273 FZ «On Education in the Russian Federation» dated 29.12.2012]. Available at: <http://base.garant.ru/70291362/> (Accessed on 05.09.2016) (In Russian).
- Gosudarstvennaya programma Rossiyskoy Federatsii «Razvitiye obrazovaniya» na 2013–2020 gody [State Program of the Russian Federation «Development of Education» for the period of 2013–2020. (Approved by Government Decision No 792-p dated May 15, 2013)]. Available at: <http://base.garant.ru/70643472/> (In Russian).
- Adizes I.* Upravlenie zhiznennym tsiklom korporatsiy [Managing lifecycle of corporations]. Trans. from English by B. Kuzin. Moscow: Mann, Ivanov i Farber, 2014. (In Russian).
- Ackoff R.* Planirovaniye buduschego korporatsii [Planning the future of corporations]. Moscow: Progress, 1985. (In Russian).
- Bakhtin M. M.* Problemy tvochestva Dostoevskogo. Problemy poetiki Dostoevskogo [Problems of Dostoevsky's work. Problems of Dostoevsky's poetics]. 5th ed., extended. Kiev: Next, 1994. (In Russian).
- Garaedagi D.* Sistemnoye myshleniye. Kak upravlyat khaosom i slozhnymi protsessami. Platforma dlya modelirovaniya arkhitektury biznesa [System thinking. How to manage chaos and complex processes. A platform for modeling business architecture]. Minsk: Grevtsov Books, 2010. (In Russian).
- Illich I.* Osvozhdeniye ot shkol. Proportionalnost i sovremenniy mir [Liberation from school. Proportionality and the modern world]. Moscow: Prosvescheniye, 2006. (In Russian).
- Mortimore P.* In: Zavuch [Director of studies]. Vol. 5 (2001): 11–19. (In Russian).
- Prikot O. G.* In: Lichnost i kultura [Personality and culture]. Vol. 4 (2012): 49–51. (In Russian).
- Prikot O. G., Vinogradov V. N.* In: Chelovek i obrazovaniye [Man and education]. Vol. 4 (2013): 23–27. (In Russian).
- Edmonds R.* Programs of School Improvement: An Overview. In: Educational Leadership. Vol. 40, 3 (1982): 8–11.
- Ravitch D.* Left Back: A Century of Failed School Reforms. New York: Simon & Schuster, 2000.
- Lezotte L. W., Mckee K. M.* Assembly Required: A Continuous School improvement system. Ltd, Michigan: Effective Schools Products, 2002.

O. G. Prikot
Saint Petersburg, Russia

LIFELONG LEARNING: BASICS OF MANAGEMENT INNOVATIONS

Abstract. The paper offers a possible solution for identifying methodological basis of designing management innovations in the context of lifelong learning in Russia. It is obvious that lifelong learning is going through the institutionalization and this process requires adequate management on all levels of education. However, methodological approaches to be used as a basis for all administrative decisions are yet to be determined. Moreover, so far this issue has not become as widely discussed in the education community. The purpose of this study is to synthesize current methodological and philosophical ideas concerning the dialectics of animate and inanimate, linear and nonlinear in the education systems and to unite the results arising from attempts to create the conditions for formal institutionalization of lifelong learning within current legal regulations. The study describes organizational theories applied for establishing educational organizations that develop in the context of lifelong learning institutionalization and renders on the ideological basics of effective school as described by P. Mortimer, namely, a special case of multi-rational organizational system developed for the educational purposes. The author concludes that the aforementioned contexts are localized within the legal framework of a particular educational organization. It means that while managing the process of bringing the institutional legal framework in coherence with the current legal acts of a higher level, a manager should be aware of the grounds on which the development

and introduction of these regulations was started in the first place. The study is based on such major research methods as philosophical and methodological analysis of current education systems, legal analysis of the regulatory framework of lifelong learning institutionalization, procedures of systems synthesis. The research results are used in the system of continuing occupational education, and in the process of professional retraining and further training of management staff.

Key words: lifelong learning; institutionalization of lifelong learning; organic system; multi-rational system; de-schooling; circular organization; non-linear processes in education; coexistence of linear and non-linear in education.

About the author: Oleg Georgievich Prikot, Doctor of Pedagogical Sciences (Grand PhD), Professor at the Public Administration School.

Place of employment: National Research University «Higher School of Education».

УДК 378.046.4

М. И. Яскевич, И. К. Нефедова
Москва, Россия

РЕАЛИЗАЦИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ОБЛАСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ НА ПОРТАЛЕ «ОБРАЗОВАНИЕ НА РУССКОМ»

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы, связанные с анализом современных тенденций в развитии образования с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Описаны цели и задачи создания Государственным институтом русского языка им. А. С. Пушкина одной из крупнейших отечественных интернет-платформ дистанционного образования — портала «Образование на русском». Представлен опыт реализации дополнительных профессиональных программ в области преподавания русского языка как иностранного в системе дистанционного обучения на портале «Образование на русском». Приводится тематика новых дополнительных профессиональных программ, посвященных актуальным вопросам методики преподавания русского языка как иностранного.

Приведены результаты исследований аудитории слушателей программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки. При проведении исследования использованы методы анализа, синтеза, статистические методы. Показана высокая востребованность дистанционных программ дополнительного профессионального образования преподавателями-русистами в России и за рубежом. Приводится перечень российских регионов и зарубежных стран, представители которых являются активными слушателями программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Результаты проведенного исследования показывают высокую степень заинтересованности слушателей портала «Образование на русском» в освоении дистанционных профессиональных программ по предложенной тематике, получении новых компетенций и совершенствовании профессиональных навыков в области теории и практики преподавания русского языка с использованием дистанционных образовательных технологий.

Развитие дистанционного образования с использованием ресурсов портала «Образование на русском» требует дальнейшей разработки и реализации программ дополнительного профессионального образования для российских и зарубежных преподавателей русского языка и литературы. Задача расширения перечня дистанционных программ актуального содержания требует вовлечения в эту работу высокопрофессиональных преподавателей, экспертов и специалистов через развитие механизмов мотивации авторских коллективов, с учетом лучшего зарубежного и российского опыта.

Ключевые слова: дистанционное обучение; интернет-портал «Образование на русском»; программы дополнительного профессионального образования; русский язык как иностранный.

Сведения об авторах: Марина Ивановна Яскевич¹, кандидат физико-математических наук, доцент, проректор по инновационной деятельности и дистанционным формам обучения; Ирина Константиновна Нефедова², кандидат исторических наук, начальник отдела дистанционного обучения и инновационных проектов.

Место работы: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина^{1,2}.

Контактная информация: ^{1,2}117485, г. Москва, ул. Академика Волгина, д. 6; тел.: 89267172234, e-mail: mi_yask@mail.ru¹; тел.: 89165859132, e-mail: i.k.nefedova@mail.ru².

Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий является одной из важнейших тенденций развития российского и мирового образования. Возрастающая с каждым годом популярность обучения, предлагаемого зарубежными и российскими университетами с помощью интернет-платформ дистанционного обучения, связана с несколькими причинами. Главной из них является возможность получения человеком непрерывного образования в соответствии с его образовательными потребностями, освоения в течение всей жизни нужных

ему программ в тех образовательных организациях, в которых он желает это сделать, в удобное для него время, не покидая места своего пребывания. Поддерживая развитие дистанционного образования, современное государство обеспечивает реализацию права человека на непрерывное образование, образование в течение всей жизни и создает условия для повышения конкурентоспособности системы образования в мировом образовательном пространстве.

Важнейшей частью непрерывного образования является дополнительное профессиональное образование. Согласно российскому законода-

тельству к программам дополнительного профессионального образования относятся программы повышения квалификации, направленные на совершенствование и (или) получение новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, и программы профессиональной переподготовки, направленные на получение компетенции, необходимой для выполнения нового вида профессиональной деятельности, приобретение новой квалификации. С принятием Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ образовательные организации высшего образования получили возможность реализации программ дополнительного профессионального образования с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Порядок их реализации определен Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 9 января 2014 г. № 2 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ».

На сегодняшний день многие российские университеты на своих образовательных интернет-порталах предлагают достаточно большое количество дистанционных курсов повышения квалификации по разным направлениям подготовки. Особое место в российском образовательном интернет-пространстве занимает портал «Образование на русском» (pushkininstitute.ru), предлагающий новые дистанционные программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки преподавателям и специалистам в области русского языка как иностранного (Яскевич и др. 2015; Кулибина 2015). Портал разработан и поддерживается Государственным институтом русского языка им. А. С. Пушкина (далее — Институт Пушкина) в рамках реализации Программы продвижения русского языка и образования на русском. Институт Пушкина, являющийся научным, научно-методическим и образовательным центром в области русистики, решением Совета Глав Правительств стран СНГ в 2013 г. получил статус Базовой организации по преподаванию русского языка государствам — участникам СНГ. Целью деятельности Базовой организации является методическая поддержка преподавателей-русистов на территории СНГ, поддержание интереса к русскому языку, реализация программ, направленных на совершенствование учебно-методического обеспечения преподавания русского языка, и программ повышения квалификации преподавателей русского языка и литературы. В 2014 г. решением Совета по русскому языку при Правительстве РФ и Министерства образования и науки РФ институт стал координатором Программы продвижения русского языка и образования на русском языке. В качестве координа-

тора правительственной программы Институт Пушкина осуществляет деятельность, направленную на реализацию миссии портала «Образование на русском» в области дополнительного профессионального образования преподавателей русского языка как иностранного: предоставить каждому преподавателю русского языка или преподающему на русском языке необходимую профессиональную поддержку, возможность непрерывно обучаться, получать новые компетенции и совершенствовать профессиональные навыки в области теории и практики преподавания русского языка.

На портале «Образование на русском» реализована онлайн-школа профессиональной поддержки педагогов-русистов и преподавателей, ведущих обучение на русском языке за рубежом, а также преподавателей русского языка как иностранного (РКИ), обучающихся иностранных студентов в российских университетах. Особенностью портала является открытый характер его ресурсов: большую часть программ слушатель может осваивать бесплатно, в дистанционном режиме с автоматической проверкой заданий. Возможность бесплатного обучения на открытых курсах сопровождается возможностью прохождения итоговой аттестации на платной основе. Процедура итоговой аттестации включает в себя подготовку выпускной итоговой работы, которая осуществляется под научным руководством опытного преподавателя из числа профессорско-преподавательского состава института, и ее публичную защиту. Консультации преподавателей, общение преподавателя и слушателя в процессе подготовки выпускной работы осуществляются дистанционно с помощью средств коммуникаций системы дистанционного обучения. Защита итоговой выпускной работы осуществляется дистанционно в режиме телеконференции. Активное общение преподавателя со слушателями на этапе проведения итоговой аттестации снимает проблему идентификации личности во время проведения защиты выпускной работы в дистанционном режиме. Основными принципами, в соответствии с которыми строится дистанционное обучение, являются:

1. Интерактивность обучения. Современные телекоммуникационные технологии позволяют организовать учебный процесс, обеспечивая различные формы взаимодействия его участников друг с другом: между слушателями и преподавателем, слушателями между собой. Другой стороной интерактивности является возможность интерактивного взаимодействия слушателя со средствами обучения.

2. Индивидуальная траектория обучения. Возможность построения индивидуальной траектории обучения предполагает возможность составления и следования индивидуальному учебному плану.

3. Мобильность обучения. Мобильность предполагает гибкость и маневренность учебного процесса и учебно-методического обеспечения. Она обеспечивается созданием информационных сетей, баз и банков знаний и данных для дистанционного обучения, позволяющих слушателю курса корректировать или дополнять свою учебную программу.

4. Модульность обучения. Представленные на портале электронные курсы имеют модульную структуру. Каждый модуль имеет универсальную структуру, является автономным и открытым для дальнейшего развития в соответствии с потребностями слушателей.

5. Активность и самостоятельность слушателя. Активность и самостоятельность слушателя является основой его познавательной деятельности. В дистанционном курсе использованы педагогические технологии, способствующие повышению мотивации обучения, активизирующие его внимание и мотивирующие самостоятельную познавательную деятельность слушателей.

В настоящее время преподавателям русского языка как иностранного на портале предлагается более десяти дистанционных программ повышения квалификации.

В основу содержания каждой из программ положены результаты научно-методической работы в области методики русского языка как иностранного и многолетняя практика преподавания на курсах повышения квалификации в Институте Пушкина. Первой из реализованных дистанционных программ на портале «Образование на русском» стала «Практическая методика преподавания РКИ» объемом 72 часа (Кулибина 2015). Более 300 педагогов из 27 стран мира успешно закончили открытый онлайн-курс по этой программе, более 50 человек выполнили итоговые выпускные работы и получили удостоверение установленного образца о повышении квалификации в области преподавания русского языка как иностранного.

Для преподавателей с гуманитарным образованием на портале предлагается дистанционная программа профессиональной переподготовки «Русский язык как иностранный и методика его преподавания» объемом 380 часов. Программа неизменно вызывает огромный интерес у преподавателей и специалистов с гуманитарным образованием, не имеющих опыта преподавания РКИ, поскольку освоение позволяет начать практическую профессиональную деятельность в новой сфере — сфере преподавания РКИ. Особенностью реализации программы профессиональной переподготовки является организация с самого начала обучения тьюторской поддержки самостоятельной работы слушателей. Педагогическое сопровождение образовательного процесса осуществляется авторами курсов повышения квалификации и лучшими преподавателями Института Пушкина. Преподаватели принимают активное

участие в процессе обучения: проверяют самостоятельные работы слушателей, отвечают на их вопросы, консультируют слушателей по каждому из модулей курса. На этапе итоговой аттестации по дополнительным профессиональным программам за каждым слушателем закрепляется научный руководитель — преподаватель, помогающий определиться с темой выпускной работы и дистанционно консультирующий слушателя в режимах офлайн и онлайн в течение всего срока ее выполнения. Таким образом, слушатель, приступивший к дистанционному обучению по программе профессиональной переподготовки, на протяжении девяти месяцев приобретает возможность получения полноценной консалтинговой поддержки лучших преподавателей русского языка как иностранного. Следует отметить, что возможность дистанционного обучения по дополнительным профессиональным программам в равной степени доступна как российским, так и зарубежным преподавателям русского языка.

Тематика дистанционных дополнительных профессиональных программ в области РКИ, связанная с различными аспектами преподавания русского языка как иностранного, постоянно расширяется. Объем представленных на портале программ различен и составляет от 24 до 72 часов. К числу дистанционных программ, реализуемых сегодня, относятся: «Актуальные аспекты описания РКИ», автор Константинова А. Ю.; «ИКТ в преподавании русского языка как иностранного», авторы Авраменко А. П., Богомолов А. Н., Титова С. В.; «Интерактивные технологии обучения: использование видеоматериалов и презентаций на уроке РКИ», авторы Дьяченко Т. Н., Татарина Н. В.; «Мобильные технологии в преподавании РКИ», авторы Авраменко А. П., Богомолов А. Н., Титова С. В.; «Мультимедийные технологии в преподавании РКИ», автор Азимов Э. Г.; «Обучение русскому языку как иностранному на начальном этапе», автор Виноградова Н. В.; «Практическая методика преподавания РКИ», руководитель авторского коллектива Кулибина Н. В.; «Практическая методика преподавания РКИ (лексический аспект)», автор Ольховская А. И.; «Русский язык как иностранный и методика его преподавания», руководитель авторского коллектива Кулибина Н. В. В основу содержания курсов дополнительного профессионального образования положены научно-методические работы, учебные пособия и результаты научных исследований, посвященные вопросам обучения чтению (Кулибина 2015), использования художественных фильмов на практических занятиях по русскому языку как иностранному (Дьяченко 2015), особенностям методики обучения русскому языку как иностранному на начальном этапе (Виноградова 2008), фонетическим аспектам в обучении русскому как иностранному (Климова, Битехтина 2014), (Климова, Битехтина 2015).

Полученный опыт реализации дистанционных дополнительных профессиональных программ в области русского языка как иностранного предоставил обширную базу для проведения исследований в области онлайн-обучения и практики русистики.

Одним из важнейших результатов реализации дополнительных профессиональных программ в области русского языка на портале «Образование на русском» является установление факта, свидетельствующего о большом интересе к русскому языку и образованию на русском языке в мире. За год существования портала на курсы повышения квалификации и профпереподготовки записалось более 3 000 преподавателей из России и зарубежных стран. Исследование географии аудитории слушателей показывает, что около половины слушателей курсов составляют преподаватели из различных регионов Российской Федерации, другая половина — слушатели из стран дальнего и ближнего зарубежья (рис. 1). Преподаватели русского языка из 16 российских регионов обучаются дистанционно по программам повышения квалификации и профессиональной переподготовки, наибольшее число из них проживает в Москве (рис. 2).

В ближнем и дальнем зарубежье наибольший интерес к дополнительным профессиональным программам проявляют преподаватели русского языка, проживающие в Италии, Испании, Латвии, Казахстане, Болгарии, Польше, Армении, Греции, Китае, Чехии, Украине, Сербии, Белоруссии, Германии, Грузии, США, Франции, Мексике, Австралии. Так, только из Испании на курсы дополнительного профессионального образования записалось 66 человек. В настоящее время слушателями программы профессиональной переподготовки «Русский язык как иностранный и методика его преподавания» являются жители около 20 стран Европы, Азии, Америки и Австралии. Распределение по месту проживания за рубежом контингента слушателей программы профессиональной переподготовки, обучающихся в группе 3 в ноябре 2015 г., представлено на рисунке 3.

Анализ результатов освоения слушателями дистанционных дополнительных профессиональ-

ных программ на портале «Образование на русском» показывает, что обучаться приходят преподаватели, мотивированные на получение новых знаний, навыков и компетенций. 30 % слушателей, или трое из каждых десяти слушателей программы, завершают дистанционное обучение с успешной сдачей итогового теста и получают электронные сертификаты участников обучения, свидетельствующие об успешном участии в дистанционной программе на портале «Образование на русском» (рис. 4).

Доля слушателей, желающих пройти вторую часть дистанционной дополнительной профессиональной программы с педагогическим сопровождением преподавателя, выполнить под руководством преподавателя института и защитить итоговую выпускную работу, а затем получить документ установленного образца, составляет более 40%: из десяти слушателей, успешно завершивших программу, как минимум четверо желают пройти итоговую аттестацию и получить документ установленного образца о повышении квалификации (рис. 4).

Результаты анализа промежуточных итогов реализации программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки в области русского языка как иностранного в новом дистанционном формате показали их востребованность преподавателями русского языка как в России, так и за рубежом. Развитие дистанционного образования с использованием ресурсов портала «Образование на русском» требует дальнейшей разработки и реализации программ дополнительного профессионального образования для российских и зарубежных преподавателей русского языка и литературы. Задача расширения перечня реализуемых курсов путем создания современных дистанционных программ актуального содержания, позволяющих сформировать у слушателей необходимые им новые и совершенствовать имеющиеся компетенции, требует вовлечения в эту работу высокопрофессиональных преподавателей, экспертов и специалистов через развитие механизмов мотивации авторских коллективов, с учетом лучшего зарубежного и российского опыта.

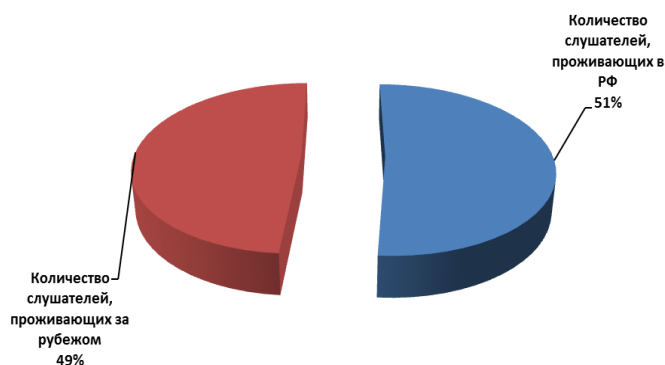


Рис. 1. Распределение контингента слушателей профессиональных дополнительных программ по месту проживания (ноябрь 2015 г.)

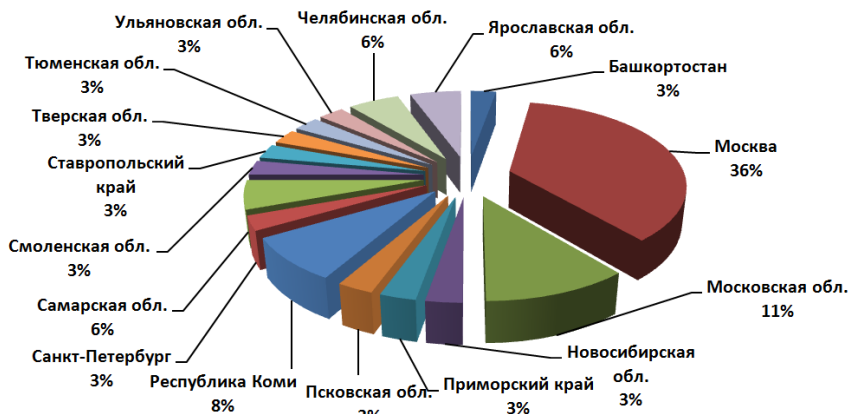


Рис. 2. Распределение контингента слушателей по месту проживания в регионах Российской Федерации (ноябрь 2015 г.)

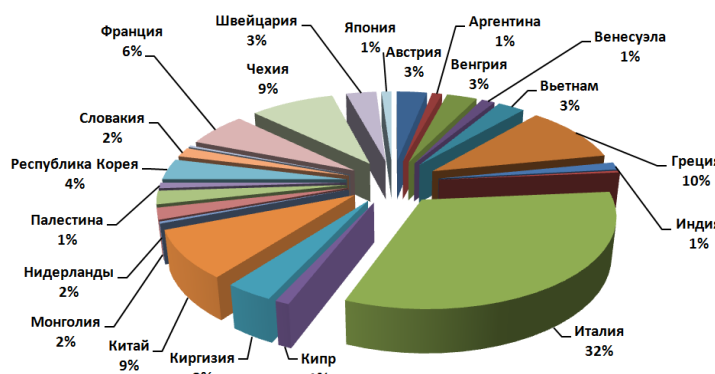


Рис. 3. Распределение контингента зарубежных слушателей дополнительных профессиональных программ по месту проживания (ноябрь 2015 г.)

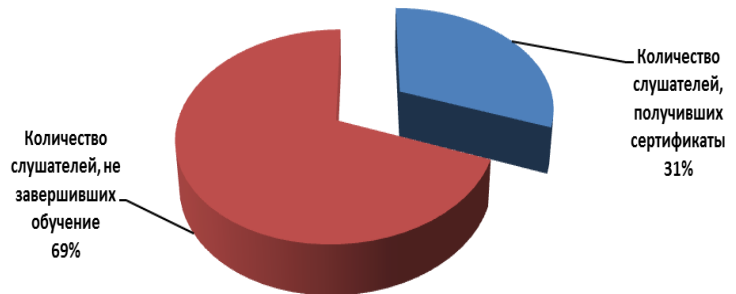


Рис. 4. Доля слушателей, успешно прошедших итоговое тестирование по дополнительным профессиональным программам

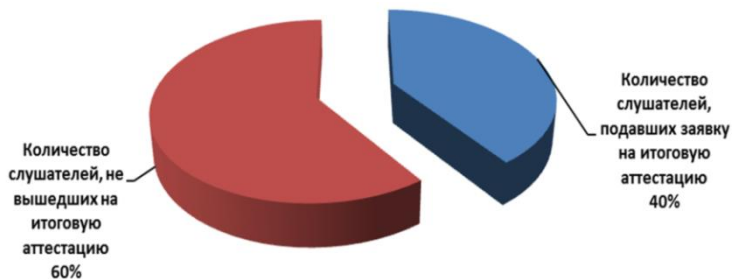


Рис. 5. Доля слушателей, желающих пройти этап итоговой аттестации дистанционной дополнительной профессиональной программы с получением документа установленного образца

ЛИТЕРАТУРА

Яскевич М. И., Корепанова Т. Э., Кулибина Н. В. 2016. Новые электронные образовательные ресурсы для изучающих русский язык и их преподавателей на портале «Образование на русском» (<http://pushkininstitute.ru>) // Архангельская Э.

(отв. ред.). Русистика и современность. 18 Международная научная конференция. Сборник научных работ. Рига: Балтийская международная академия, 607–611.

Кулибина Н. В. 2015. Российские массовые открытые онлайн курсы для русистов: содержательный контент, формат проведения, состав участников и оценка результатов // Марусенко Н. М., Шишков М. С. (сост.) Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII Конгресса Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы. В 15 т. Том 10. СПб.: МАПРЯЛ, с. 597–602.

Кулибина Н. В. 2015. Дистанционное повышение квалификации преподавателей: массовый открытый онлайн курс «Практическая методика преподавания русского языка как иностранного» // Кончаревич К. (гл. ред.). Русский язык как инославянский: современное изучение русского языка и русской культуры в инословенской среде (<http://www.slavistikodrustvo.org.rs/izdanja/RJKI.htm>). Выпуск VII. Белград: Общество славистов Сербии, 133–140.

Кулибина Н. В. 2015. Зачем, что и как читать на уроке. Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. СПб.: Златоуст.

Дьяченко Т. Н. 2015. Использование художественных фильмов на практических занятиях по русскому языку как иностранному // Международный аспирантский вестник 1–1, 31–35.

Дьяченко Т. Н. 2015. «Мы из будущего» (использование художественных фильмов в языковом учебном процессе). // Русский язык за рубежом 3, 24–38.

Азимов Э. Г., Кулибина Н. В. 2014. Массовые открытые онлайн курсы: новые технологии для повышения профессиональной квалификации преподавателей русского языка как иностранного // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом 6, 30–35.

Климова В. Н., Битехтина Н. Б. 2014. Русский язык как иностранный: фонетика: 2-е издание. Москва: Русский язык. курсы.

Климова В. Н., Битехтина Н. Б. 2014. Урок по теме «Артикуляция и противопоставление согласных [ц]-[с]-[с'], [т']-[ц], [т']-[ч'], [ц]-[ч']». - в кн. Методическая мастерская. Образцы уроков по русскому языку как иностранному. 2-е издание. Русский язык: курсы, 16–46.

Климова В. Н., Битехтина Н. В. 2015. Совершенствование профессиональной компетенции преподавателя русского языка как иностранного в рамках дополнительных профессиональных программ // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом 1–2, 13–16.

REFERENCES

Yaskevich M. I., Korepanova T. E., Kulibina N. V. In: Rusistika i sovremennost. 18 Mezhdunarodnaya nauchnaya konferentsiya. Sbornik nauchnykh rabot [Russian studies and modernity. 18 International conference. Collection of scientific papers]. Ed. by Arkhangelskaya E. Riga: Baltiyskaya mezhdunarodnaya akademiya, 2016. Pp. 607–611. (In Russian).

Kulibina N. V. In: Russkiy yazyk i literature v prostranstve mirovoy kultury: Materialy XIII Kongressa Mezhdunarodnoy assotsiatsii prepodavateley russkogo yazyka i literatury [Russian language and literature in the world culture: Proceedings of the XIII Congress of the International association of teachers of Russian language and literature]. Ed. by Marusenko N. M., Shishkov M. S. In 15 vol, Vol. 10. Saint Petersburg: MAPRYAL, 2015. Pp. 597–602. (In Russian).

Kulibina N. V. In: Russkiy yazyk kak inoslavyanskiy: sovremennoye izucheniye russkogo yazyka i russkoy kultury v inoslavyenskoj srede [Russian as a Slavic language: Modern study of the Russian language and Russian culture in Slavic environment]. Ed. by Koncharevich K. Available at: <http://www.slavistikodrustvo.org.rs/izdanja/RJKI.htm>. Vol. VII. Belgrade: Obschestvo slavistov Serbii, 2015. Pp. 133–140. (In Russian).

Kulibina N. V. Zachem, chto i kak chitat na uroke. Metodicheskoye posobiye dlya prepodavateley russkogo yazyka kak inostrannogo [Why, what and how to read at the lesson. Methodological guide for teachers of Russian as a foreign language]. Saint Petersburg: Zlatoust, 2015. (In Russian).

Dyachenko T. N. In: Mezhdunarodniy aspirantskiy vestnik [International bulletin for doctorate students]. Vol. 1-1 (2015): 31–35. (In Russian).

Dyachenko T. N. In: Russkiy za rubezhom [Russian language abroad]. Vol. 3 (2015): 24–38. (In Russian).

Azimov E. G., Kulibina N. V. In: Mezhdunarodniy aspirantskiy vestnik. Russkiy yazyk za rubezhom [International bulletin for doctorate students. Russian language abroad]. Vol. 6 (2014): 30–35. (In Russian).

Klimova V. N., Bitekhtina N. B. Russkiy kak inostranniy: fonetika [Russian as a foreign language: Phonetics]. 2nd edition. Moscow: Russkiy yazyk: Kursy, 2014. (In Russian).

Klimova V. N., Bitekhtina N. B. In: Metodicheskaya masterskaya. Obratzы urokov po russkomu yazyku kak inostrannomu [Methodical workshop. Samples of lessons of Russian as a foreign language]. 2nd edition. Moscow: Russkiy yazyk: Kursy, 2014. Pp.16–46. 2014.

Klimova V. N., Bitekhtina N. V. In: Mezhdunarodniy aspirantskiy vestnik. Russkiy yazyk za rubezhom [International bulletin for doctorate students. Russian language abroad]. Vol. 1-2 (2015): 13–16.

M. I. Yaskevich, I. K. Nefedova
Moscow, Russia

ADDITIONAL VOCATIONAL PROGRAMS FOR TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN DISTANCE LEARNING VIA THE ONLINE PLATFORM «EDUCATION IN RUSSIAN»

Abstract. The study discusses the issues related to the analysis of current trends in education using e-learning and distance learning technologies and describes the goals and objectives of the portal «Education in Russian», one of the largest domestic online distance learning platforms designed by Pushkin State Russian Language Institute. The author considers the experience of implementing additional vocational programs in the field of teaching Russian as a foreign language within the distance learning portal «Education in Russian» and gives an outline of new online vocational programs on topical methodological issues of teaching Russian as a foreign language.

The paper presents the results of the research conducted among the participants of professional retraining programs. The study involved analysis, synthesis, and statistical methods. The results of this study show a high demand for online programs of additional vocational education among Russian teachers in Russia and abroad. The paper includes a list of Russian regions and foreign countries that are represented among active participants of retraining and vocational training programs. The study results show that the students of the «Education in Russian» portal are very much interested in mastering distance vocational programs devoted to the proposed issues, obtaining new competences and improving skills in the theory and practice of teaching Russian language using e-learning technologies.

The development of distance education using the resources of the portal «Education in Russian» requires further development and implementation of programs of additional vocational training for Russian and foreign teachers of Russian language and literature. The task of expanding the list of distance programs with up-to-date content requires involving highly qualified teachers, experts and specialists through the development of mechanisms to motivate groups of authors, based on the best Russian and foreign practices.

Key words: e-learning (distance learning); online portal «Education in Russian»; program of additional vocational education; Russian as a foreign language.

About the authors: Marina Ivanovna Yaskevich¹, Candidate of Physical and Mathematical Sciences (PhD), Associate Professor, Vice Rector for Innovation and Distance Learning; Irina Konstantinova Nefedova², Candidate of Historical Sciences (PhD), Head of the Department for Distance Learning and Innovative Projects.

Place of employment: Pushkin State Russian Language Institute^{1,2}.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

УДК 796.966

О. С. Антипова
Омск, Россия

МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ХОККЕИСТОВ КАК РЕЗУЛЬТАТ АДАПТАЦИИ К ЗАНЯТИЯМ ПРИ ПОДГОТОВКЕ В СПОРТИВНЫХ ШКОЛАХ

Аннотация. Статья посвящена вопросам изучения особенностей физического развития хоккеистов в процессе многолетней подготовки в детско-юношеских спортивных школах и их значения для профессионального отбора. В статье представлен вариант решения медико-биологических вопросов профессионального отбора в детском и подростковом спорте, в частности, в хоккее с шайбой. Мы предположили, что если на индивидуальной основе возрастных изменений наиболее информативных морфологических характеристик юных хоккеистов сформулировать педагогические условия и воздействия, то процесс спортивной подготовки уже на начальном этапе учебно-тренировочного цикла будет более эффективным. Таким образом, в статье рассматриваются возрастные особенности адаптации хоккеистов 7—16 лет к физическим нагрузкам по данным динамики изменений наиболее приоритетных морфологических показателей физического развития. Экспериментально выявлены особенности морфологического статуса хоккеистов с целью индивидуализации тренировочного процесса за счет корректирующих воздействий, способствующих сохранению их здоровья. Разработаны оценочные нормативы физического развития, выявляющие сильные и слабые стороны морфологического потенциала спортсмена, что является обоснованием их применения в процессе построения индивидуальной модели хоккеиста высокого класса.

Ключевые слова: детский и подростковый спорт; хоккей с шайбой; спортивный отбор; адаптация; физическое развитие; морфологические особенности.

Сведения об авторе: Ольга Сергеевна Антипова, кандидат биологических наук, старший научный сотрудник, старший научный сотрудник.

Место работы: Научно-исследовательский институт деятельности человека в экстремальных условиях Сибирского государственного университета физической культуры и спорта.

Контактная информация: 644009, г. Омск, ул. Н. Масленникова, д. 144, к. 3, тел.: 8(3812)364348, e-mail: niideu@mail.ru.

Введение. Известно, что качественный спортивный отбор позволяет более «прицельно» специализировать и тренировать юных спортсменов с целью реализации потенциала их способностей и достижения высоких результатов (Ишмагов 2011; Газимов и др. 2012: 111—112; Плотников 2013: 531—535). Более того, эффективность отбора обусловлена комплексными исследованиями, предполагающими анализ спортивных способностей на основе медико-биологических, педагогических и психологических критериев. В практике детского и подросткового спорта исследования морфологических параметров физического развития составляют один из основных элементов врачебного контроля (Брызгалов 2012: 161; Максименко 2012: 60—62; Самсонова, Михно 2013: 152—157; Гарифулин 2014: 235; Донец и др. 2014: 57). Вместе с тем фрагментарно изучены морфологические особенности хоккеистов при подготовке в детско-юношеских спортивных школах (ДЮСШ) с учетом объективных показателей процесса адаптации к их тренировочной деятельности. Особая важность комплексного подхода уже на начальной ступени многолетнего отбора обусловлена тем, что спортивный результат практически не несет информации о перспективности юного спортсмена. Соответственно, в современных условиях проблема спортивного отбора, на наш взгляд, является наиболее актуальной.

Цель исследования — выявление морфологических особенностей физического развития хоккеистов на разных этапах подготовки в спортивных школах.

Исходя из цели, перед исследованием поставлены следующие задачи:

1. Осуществить анализ научно-методической литературы по изучаемой проблеме.

2. Изучить и выявить морфологические особенности физического развития хоккеистов в процессе многолетней подготовки в ДЮСШ.

3. Разработать оценочные нормативы наиболее приоритетных параметров морфологического развития хоккеистов на этапах подготовки в ДЮСШ.

Организация и методы исследования. Исследование проводилось на базе НИИ деятельности в экстремальных условиях СибГУФК, на основе поперечного среза. Измерения осуществлялись с информированного согласия родителей и с соблюдением принципа единства требований.

Испытуемыми явились хоккеисты ДЮСШ НП СК «Авангард» в количестве 92 человек.

Для решения поставленных задач были сформированы три группы спортсменов согласно программе спортивной подготовки для ДЮСШ: этап начальной подготовки (7,74 ± 0,05 лет; n = 36), учебно-тренировочный этап — этап начальной специализации (10,46 ± 0,06 лет; n = 29) и этап углубленной специализации (16,25 ± 0,05 лет; n = 28). Исследования проводились в обще-

подготовительный период подготовки с соблюдением принципа единства требований.

Для решения поставленной цели был проведен теоретический анализ и обобщение данных специальной научно-методической литературы по изучаемой проблеме.

Антропометрические исследования осуществлялись по общепринятой методике с использованием стандартных инструментов. Измерялись тотальные размеры тела, в частности, длина тела, окружность грудной клетки в трех положениях (на высоте максимального вдоха, предельного выдоха и во время дыхательной паузы) и экскурсия. С использованием анализатора «TANITA BC-418 MA» (Japan) определяли массу, жировой и мышечный компоненты. Рассчитывали индекс Кетле, позволяющий вычислить плотность тела и косвенно определить избыток и недостаток массы тела; индекс Эрисмана, позволяющий определить пропорциональность развития грудной клетки.

Силовые возможности мышц кистей обеих рук и спины определяли с использованием кистевой и становой динамометрии.

Обработка результатов исследования осуществлялась при помощи стандартного пакета статистических программ для Windows «Statistica.6». Разработка пятиуровневых шкал дифференцированной оценки осуществлялась по методу В. М. Зацюрского (1996).

Результаты исследования. Прежде всего, на разных этапах отбора используют легкодоступные для изучения морфологические критерии, определяющие структурно-механические свойства организма, в частности, тотальные размеры тела, характеристики мягких мышечной и жировой тканей и признаки, ориентировочно оценивающие изменения пропорциональности физического развития.

Оценка изучаемых морфологических показателей проводилась в первую очередь путем сравнения индивидуальных значений обследуемых хоккеистов со средними данными всей группы или между собой.

Следует отметить, что средняя величина длины тела хоккеистов на этапе начальной подготовки составляет $131,39 \pm 0,05$ см при коэффициенте вариации 3,72%. Выявлено, что большинство обследованных спортсменов имели средний и ниже среднего значения длины тела в соотношении 75% и 17% соответственно. Значения длины тела с оценкой выше среднего регистрировались у 8% хоккеистов, значения с высокой оценкой длины тела не отмечались ни у одного из обследованных спортсменов. Установлено, что среднegrupповое значение массы тела составляло $29,48 \pm 1,06$ кг. Анализ процентного распределения по значениям массы тела свидетельствует о том, что основная часть спортсменов (81%) имеет средние оценки. Показатели массы тела с оценкой ниже среднего и выше среднего регистрировались, со-

ответственно, у 8% и 8% обследуемого контингента. Вместе с тем, следует указать на 1% с массовой долей, значительно превышающей среднegrupповые значения. Основная часть спортсменов — 84% — имели среднюю оценку индекса Кетле, что свидетельствовало о гармоничности их физического развития.

Для более полной характеристики морфологического статуса хоккеистов необходимо учитывать такие признаки, которые наиболее тесно связаны с функциональными характеристиками организма спортсменов (Рылова 2014: 108—111). Так, в группе начальной подготовки 69% хоккеистов соответствовали среднему внутрigrupповому значению жирового компонента, 28% — выше среднего и 3% имели более низкий уровень изучаемого показателя. Вес мышечной массы у обследованных нами юных спортсменов соответствовал значениям: 78% — средние показатели, 14% и 8% соответственно — выше среднего и ниже среднего.

Важным морфологическим показателем является окружность грудной клетки и функциональная величина — экскурсия грудной клетки, определяющая ее подвижность при дыхании. Среднее значение экскурсии грудной клетки в изучаемой группе спортсменов составило $7,69 \pm 1,65$ см, что соответствует 92% от всей выборки, вместе с тем, 3% обследуемых лиц имели значения выше среднего. Средние величины индекса пропорциональности развития грудной клетки у хоккеистов группы начальной подготовки соответствовали $-4,58 \pm 0,79$ см, а именно 11% от общей выборки спортсменов. 86% хоккеистов имели меньший индекс по сравнению со среднegrupповым значением, указывающим на более узкую грудную клетку, и 3% — больший индекс, соответственно, с высокой колеблемостью изучаемого признака в группе при коэффициенте вариации 101,55%. Следует подчеркнуть, что обхватные размеры лишь на 50% зависят от влияния наследственности. Поэтому при отборе способных к физической деятельности детей следует ориентироваться на рост, вес, состав тела и телосложение.

Следует отметить, что средняя абсолютная величина правой и левой кистей юных хоккеистов составляет $14,44 \pm 0,24$ кг и $13,14 \pm 0,29$ кг при коэффициенте вариации 9,99% и 13,26%. Определение процентного распределения по значениям абсолютных показателей силы кисти правой руки свидетельствует о том, что 58% спортсменов имеют средние оценки, 28% — уровень выше среднего и 14% от всех выборки — ниже среднего. Выявлено, что у 64% хоккеистов преобладал средний уровень силы кисти левой руки, при этом 19% имели уровень выше среднего, а 17% спортсменов — ниже среднего. Среднegrupповые значения силового индекса кисти правой и левой рук составили $50,38 \pm 1,36$ % и $45,82 \pm 1,40$ %, что на-

блюдалось у 72% и 69% спортсменов соответственно.

На втором этапе отбора при комплектовании учебно-тренировочных групп выявленные антропометрические измерения должны соответствовать морфотипу, характерному для выдающихся представителей данного вида спорта.

Выявлено, что средняя величина длины тела юных хоккеистов на этапе начальной специализации составляет $146,83 \pm 1,10$ см (66%). Анализ массы тела спортсменов позволил установить средние значения данного показателя — $38,62 \pm 1,16$, т.е. 66% от общей выборки. На наш взгляд, это объясняется требованиями при профессиональном отборе и спецификой вида спорта. Вместе с тем, 21% обследуемых лиц имели значения массы тела выше среднего и 14% — ниже среднего, что, возможно, обусловлено вариациями жиросотложения в препубертатный период.

Значения изучаемого индекса Кетле у хоккеистов на этапе начальной специализации составили в среднем по группе $262,28 \pm 6,71$ г/см, что соответствовало 73% спортсменов. Среди хоккеистов 17% имели индекс выше среднего, что соответствовало гармоничности физического развития. Наблюдаемый дисбаланс между массой и ростом тела у 10% обусловлен началом пубертатного периода у хоккеистов.

Выявлено, что среднее значение экскурсии грудной клетки у хоккеистов на этапе начальной специализации составило $8,41 \pm 0,19$ см, что наблюдалось у 76% спортсменов от выборки в группе, 14% обследуемых лиц имели значения выше среднего и 10% — ниже среднего. В процессе исследования показано, что средние величины индекса пропорциональности развития грудной клетки соответствовали $-6,24 \pm 0,71$ см (79% от общей выборки), уровень выше среднего зафиксирован у 14% хоккеистов и всего у 7% значения грудно-ростового индекса были ниже среднего. Отмечено, что по сравнению с группой начальной подготовки хоккеисты на этапе начальной специализации имели меньшую колеблемость изучаемого признака.

Средние абсолютные величины правой и левой кистей рук хоккеистов составляют $22,62 \pm 0,67$ кг и $20,14 \pm 0,40$ кг, 79% и 62% соответственно. Выявлено, что абсолютные значения силы кистей правой и левой рук составляли уровень выше среднего (7 % и 14 %), в то время как уровень ниже среднего наблюдался у 14% и 24% спортсменов. Отмечено, что среднегрупповые значения силового индекса кисти правой и левой рук составили $59,32 \pm 1,77\%$ и $52,92 \pm 1,29\%$, т.е. у 76% и 69% спортсменов. Анализ результатов исследования абсолютных значений становой силы показал, что 72% юных хоккеистов имеют средние оценки изучаемого показателя, уровень выше среднего был отмечен у 21%. Среднегрупповые значения относительных величин становой

силы были равны $174,23 \pm 6,33\%$ (у 62% спортсменов).

Выявлено, что хоккеисты группы начальной подготовки отличаются меньшей мышечной массой и средним уровнем развития жирового компонента по сравнению со спортсменами начальной специализации. Достоверное изменение изучаемых морфологических показателей при переходе с одного этапа на другой представляет собой результат долговременной адаптации к воздействию специальных тренировочных нагрузок. Увеличение мышечной массы сопровождается увеличением потребления энергии, что способствует снижению избыточного жира в организме и свидетельствует о морфологических сдвигах, возникающих под влиянием спортивной тренировки, а также изменении приоритетов в организации учебно-тренировочного процесса (Газимов и др. 2012: 111—112).

Наблюдается постепенное увеличение средних показателей мышечного компонента в возрасте наибольшего роста мышечной массы и вариаций жиросотложения. На этапе начальной специализации происходит выраженный прирост мышечного компонента, в то время как жировая масса практически не меняется, что также свидетельствует об адаптации к нагрузке. Вместе с тем, следует подчеркнуть, что низкий уровень мышечного компонента у хоккеистов на этапе начальной подготовки отражает возрастной уровень становления организма и, на наш взгляд, указывает либо на недостаточный стаж, либо на неадекватность структуры подготовки.

Выявлено, что в процессе подготовки у хоккеистов прослеживается тенденция к достоверному увеличению всех параметров развития грудной клетки ($p < 0,05$). Однако по значениям грудно-ростового индекса, характеризующего пропорциональность развития грудной клетки, достоверных различий не обнаружено ($p > 0,05$; $t = 1,851291$), что, возможно, обусловлено неравномерностью онтогенетических преобразований в диапазоне от низкого до высокого уровня развития.

В процессе подготовки хоккеистов происходит естественное увеличение абсолютных и относительных значений мышечной силы, причем абсолютная мышечная сила растет равномерно ($P < 0,05$). Вместе с тем, индивидуальные относительные показатели увеличиваются неравномерно, с умеренным приростом и с периодами более выраженного изменения. Низкие показатели мышечной силы у хоккеистов группы начальной подготовки, возможно, обусловлены быстрым развитием охранительного торможения в данном возрастном периоде, что соответствует морфологической и функциональной незрелости двигательного аппарата.

Выявлено, что хоккеисты на этапе углубленной специализации имеют статистически значимое превосходство над спортсменами более низ-

кой квалификации в тотальных величинах тела — массе и длине, грудном периметре. Так, 75% хоккеистов имели средний рост в группе, выше среднего — 14% и ниже среднего — 11%. Анализ массы тела спортсменов позволил установить средние значения изучаемого показателя — $38,62 \pm 1,16$ кг, а именно 72% от общей выборки спортсменов в группе. Значения веса тела с оценкой выше среднего и ниже среднего регистрировались у 14% хоккеистов на каждом уровне. Установлено, что средние оценки массо-ростового индекса составили $405,21 \pm 8,67$ г/см (65% хоккеистов). Среди спортсменов 21% имели уровень выше среднего изучаемого показателя, и у 14% отмечалось значение индекса Кетле ниже среднего. Определение для каждого юного спортсмена его игрового амплуа, в частности, на учебно-тренировочном этапе, связано с его габаритными показателями.

Колебания морфологических характеристик хоккеистов при переходе с этапа на этап ярко выражены и достоверно значимы. Жировому компоненту, выполняющему функции метаболически активного органа, в среднем отводится 86% от изучаемой выборки спортсменов, при этом по 7% распределились на уровни ниже и выше среднего. При исследовании среднегрупповых значений мышечного компонента выявлено, что 71% спортсменов имели средние оценки, ниже среднего — 18% и выше среднего — 11% спортсменов.

Вместе с тем, избыточное содержание жирового компонента в организме может отрицательно сказаться на его спортивных результатах (Ackland 2012: 227—249). Необходимо подчеркнуть, что изменения строго индивидуальны, поэтому при отборе являются неоднозначным критерием.

Так, на этапе углубленной специализации у хоккеистов проявляются достоверные различия в тотальных размерах тела, его компонентном составе, обусловленные особенностями биологического развития и критериями внутривидовой спортивной ориентации, что возможно использовать в качестве критериев отбора. Данные свидетельствуют о более низком процентном содержании жирового компонента тела хоккеистов на этапе углубленной специализации по сравнению с этапом начальной специализации ($P < 0,05$; $t = 3,555822$). Вероятно, на этапе углубленной специализации интенсивность специфических нагрузок сопровождается увеличением активной мышечной и снижением жировой массы тела. Хоккеисты на этапе углубленной специализации по сравнению со спортсменами группы начальной специализации имели достоверно более высокие показатели массы тела и больший объем мышечной массы. То есть в течение тренировочного цикла в ДЮСШ у спортсменов наблюдалось достоверное увеличение объема мышечной массы ($P < 0,05$; $t = -20,7534$).

Однако, учитывая специфику хоккея с шайбой с постоянным увеличением нагрузок, следует подчеркнуть, что тотальные размеры и компонентный состав тела хоккеистов в первую очередь определяются генетической программой их развития, а затем стимулирующими условиями, т.е. занятиями спортом. Таким образом, результаты настоящего исследования показывают, что с возрастом и повышением спортивной квалификации хоккеистов различия в изучаемых морфологических параметрах становятся все более существенными.

В результате исследования установлено, что средние величины индекса пропорциональности развития грудной клетки у хоккеистов группы углубленной специализации соответствовали $3,98 \pm 0,99$ см, с коэффициентом вариации 126,83%, что составило 75% от общей выборки спортсменов. Вместе с тем, 14% юных спортсменов имели меньшие значения грудно-ростового индекса, 11% — более высокие показатели изучаемого индекса.

Выявлено, что среднегрупповые показатели разницы между значением окружности грудной клетки при максимальном вдохе и выдохе в группе хоккеистов составляли $10,75 \pm 0,41$ см, с коэффициентом вариации 19,22% (75% от изучаемой выборки спортсменов).

Отмечены достоверно значимые изменения показателей развития грудной клетки с большим размахом индивидуальной изменчивости ($P < 0,05$) за счет интенсивного развития скелета, мышц и жирового слоя. Рост тела — относительно постоянная величина, в то время как обхватные размеры колеблются в весьма значительных пределах, что прослеживается в значениях расчетных индексов.

Среднегрупповые абсолютные величины правой и левой кистей рук хоккеистов на этапе углубленной специализации составляют $50,82 \pm 0,95$ кг (82% от выборки) и $48,89 \pm 0,77$ кг (75% от выборки в группе). Кроме того, значения кистевой динамометрии правой и левой рук с уровнем ниже среднего наблюдались у 11% и 7% спортсменов, а уровень выше среднего встречался у хоккеистов в 7% и 18% случаев соответственно. Средние оценки силового индекса обеих кистей рук в группе имели 71% и 75% спортсменов соответственно. Анализ данных абсолютных значений становой динамометрии показал, что 68% юных хоккеистов имеют средние оценки, уровень ниже среднего был отмечен у 21% и выше среднего — у 11% обследуемых спортсменов. Среднегрупповые значения относительных величин силы мышц спины наблюдались у 75% хоккеистов.

Сравнительный анализ результатов динамометрии свидетельствует, что повышение спортивного мастерства юных хоккеистов сопровождается значительными изменениями комплекса показателей силовых возможностей. Так, у спортсменов при переходе на этап углубленной спе-

циализации наблюдаются достоверно более высокие абсолютные и относительные показатели кистевой динамометрии обеих рук. Однако, что касается данных относительных значений становой динамометрии, то за исключением абсолютных параметров достоверной разницы в показателях нет ($P > 0,05$; $t = 0,128788$). Вероятно, данный аспект можно связать с наибольшей вариативностью массы тела в рассматриваемые возрастные периоды развития. Достоверные изменения в развитии абсолютных показателей становой силы ($P < 0,05$; $t = -18,7473$) при переходе на другой этап подготовки во многом обусловлены степе-

нью двигательной активности спортсменов и изменениями морфологических и физиологических возможностей их организма. Таким образом, признаки, обусловленные естественным возрастным развитием организма спортсменов, сочетанно взаимосвязаны с признаками, возникающими в результате приспособления организма к систематическим занятиям спортом.

Разработанные средние величины морфологических признаков являются специфичными для данной группы спортсменов и обусловлены, с одной стороны, отбором, с другой — влиянием специализации (табл. 1—6).

Таблица 1

Шкалы оценки морфологического развития хоккеистов на этапе начальной подготовки

№ п/п	Показатели/уровень	низкий	ниже среднего	средний	выше среднего	высокий
1	Рост, см	125,9 и <	126,0–127,7	127,8–135,0	135,1–136,8	136,9 и >
2	Вес, кг	23,1 и <	23,2–25,2	25,3–33,7	33,8–35,7	35,8 и >
3	Массо-ростовой индекс Кетле, г/см	184,6 и <	184,7–197,7	197,8–250,7	250,8–263,8	263,9 и >
4	Жировой компонент, %	15,1 и <	15,2–17,2	17,3–25,6	25,7–27,6	27,7 и >
5	Мышечный компонент, %	19,2 и <	19,3–20,2	20,3–23,9	24,0–24,8	24,9 и >
6	ОГК, см (вдох)	62,0 и <	62,1–63,9	64,0–71,8	71,9–73,7	73,8 и >
7	ОГК, см (выдох)	54,4 и <	54,5–56,3	56,4–64,0	64,1–65,9	66,0 и >
8	ОГК, см (пауза)	55,4 и <	55,5–57,2	57,3–64,9	65,0–66,8	66,9 и >
9	Экскурсия грудной клетки, см	5,9 и <	6,0–6,5	6,6–8,8	8,9–9,3	9,4 и >
10	Грудно-ростовой индекс Эрисмана, см	-9,3 и <	-9,2–(-7,8)	-7,7–(-1,5)	-1,4–(+0,1)	0,2 и >

Таблица 2

Шкалы оценки силовых возможностей хоккеистов на этапе начальной подготовки

№ п/п	Показатели/уровень	низкий	ниже среднего	средний	выше среднего	высокий
1	Динамометрия кисти, правая рука, кг	12,99 и <	13,0–13,4	13,5–15,4	15,5–15,9	16,0 и >
2	Динамометрия кисти, левая рука, кг	11,3 и <	11,4–1,99	12,0–14,3	14,4–14,9	15,0 и >
3	Силовой индекс, правая рука, %	42,2 и <	42,3–44,9	45,0–55,8	55,9–58,4	58,5 и >
4	Силовой индекс, левая рука, %	37,4 и <	37,5–40,2	40,3–51,4	51,5–54,1	54,2 и >

Таблица 3

Шкалы оценки морфологического развития хоккеистов на этапе начальной специализации

№ п/п	Показатели/уровень	низкий	ниже среднего	средний	выше среднего	высокий
1	Рост, см	140,9 и <	141,0–142,8	142,9–150,7	150,8–152,7	152,8 и >
2	Вес, кг	32,4 и <	32,5–34,4	34,5–42,7	42,8–44,8	44,9 и >
3	Массо-ростовой индекс Кетле, г/см	226,7 и <	226,8–238,4	238,5–286,1	286,2–297,8	297,9 и >
4	Жировой компонент, %	15,3 и <	15,4–16,6	16,7–22,2	22,3–23,6	23,7 и >
5	Мышечный компонент, %	26,1 и <	26,2–27,2	27,3–32,1	32,2–33,3	33,4 и >
6	ОГК, см (вдох)	70,1 и <	70,2–77,3	71,7–77,4	77,5–78,9	79,0 и >
7	ОГК, см (выдох)	61,8 и <	61,9–63,2	63,3–69,0	69,1–70,4	70,5 и >
8	ОГК, см (пауза)	62,8 и <	62,9–64,2	64,3–70,1	70,2–71,5	71,6 и >
9	Экскурсия грудной клетки, см	7,3 и <	7,4–7,6	7,7–9,1	9,2–9,4	9,5 и >
10	Грудно-ростовой индекс Эрисмана, см	-10,1 и <	-10,0–(-8,9)	-8,8–(-3,7)	-3,6–(-2,5)	-2,4 и >

Таблица 4

Шкалы оценки силовых возможностей хоккеистов на этапе начальной специализации

№ п/п	Показатели/уровень	низкий	ниже среднего	средний	выше среднего	высокий
1	Динамометрия кисти, правая рука, кг	19,0 и <	19,1–20,2	20,3–25,0	25,0–26,1	26,2 и >
2	Динамометрия кисти, левая рука, кг	17,9 и <	18,0–18,6	18,7–21,5	21,6–22,2	22,3 и >
3	Силовой индекс, правая рука, %	49,9 и <	50,0–53,0	53,1–65,6	65,7–68,7	68,8 и >
4	Силовой индекс, левая рука, %	46,0 и <	46,1–48,3	48,4–57,5	57,6–59,7	59,8 и >
5	Становая динамометрия, кг	54,5 и <	54,6–58,3	58,4–74,0	74,1–77,8	77,9 и >
6	Силовой индекс, сила мышц спины, %	140,6 и <	140,7–151,7	151,8–196,7	196,8–207,7	207,8 и >

Таблица 5

Шкалы оценки морфологического развития хоккеистов на этапе углубленной специализации

№ п/п	Показатели/уровень	низкий	ниже среднего	средний	выше среднего	высокий
1	Рост, см	175,8 и <	175,9–178,2	178,3–183,2	183,3–185,6	185,7 и >
2	Вес, кг	64,4 и <	64,5–68,8	68,9–77,7	77,8–82,1	82,2 и >
3	Массо-ростовой индекс Кетле, г/см	360,9 и <	361,0–383,0	383,1–427,3	427,4–449,4	449,5 и >
4	Жировой компонент, %	12,8 и <	12,9–14,2	14,3–17,2	17,3–18,6	18,7 и >
5	Мышечный компонент, %	52,8 и <	52,9–55,8	55,9–61,8	61,9–64,8	64,9 и >
6	ОГК, см (вдох)	94,0 и <	94,1–96,7	96,8–102,1	102,2–104,8	104,9 и >
7	ОГК, см (выдох)	83,7 и <	83,8–86,2	86,3–91,1	91,2–93,6	93,7 и >
8	ОГК, см (пауза)	88,9 и <	89,0–91,4	91,5–96,6	96,7–99,2	99,3 и >
9	Экскурсия грудной клетки, см	8,6 и <	8,7–9,6	9,7–11,8	11,9–12,8	12,9 и >
10	Грудно-ростовой индекс Эрисмана, см	-1,2 и <	1,4–(-1,1)	1,5–6,5	6,6–9,0	9,1 и >

Таблица 6

Шкалы оценки силовых возможностей хоккеистов на этапе углубленной специализации

№ п/п	Показатели/уровень	низкий	ниже среднего	средний	выше среднего	высокий
1	Динамометрия кисти, правая рука, кг	45,9 и <	46,0–48,3	48,4–53,2	53,3–55,6	55,7 и >
2	Динамометрия кисти, левая рука, кг	44,9 и <	45,0–46,8	46,9–50,9	51,0–52,8	52,9 и >
3	Силовой индекс, правая рука, %	60,2 и <	60,3–65,1	65,2–75,1	75,2–80,1	80,2 и >
4	Силовой индекс, левая рука, %	58,8 и <	58,9–63,1	63,2–71,8	71,9–76,1	76,2 и >
5	Становая динамометрия, кг	106,6 и <	106,7–115,9	116,0–134,6	134,7–143,9	144,0 и >
6	Силовой индекс, сила мышц спины, %	138,4 и <	138,5–156,0	156,1–191,1	191,2–208,7	208,8 и >

Заключение. Таким образом, на основе всего вышесказанного можно сделать вывод, что полученные результаты исследования морфологического статуса и разработка нормативных шкал морфологического развития хоккеистов на разных этапах подготовки в ДЮСШ, безусловно, являются актуальными. По результатам полученных научно обоснованных данных тренеру возможно будет определить, какие морфологические признаки, положенные в основу отбора, наименее поддаются средовым воздействиям и как в процессе спортивной тренировки их можно развивать.

Таким образом, изучение и выявление морфологических особенностей физического развития хоккеистов позволит решить ряд практиче-

ских задач, в частности, спортивного отбора и индивидуализации учебно-тренировочного процесса хоккеистов с научно обоснованных позиций за счет корректирующих воздействий, способствующих сохранению здоровья. На наш взгляд, выявление критериев оценки наиболее информативных показателей морфологического развития хоккеистов является обоснованием их применения в процессе построения индивидуальных моделей хоккеистов высокого класса с учетом функций игрока площадки. Таким образом, направлением наших последующих научных исследований будет разработка показательных модельных характеристик соревновательной деятельности хоккеистов высокой квалификации.

ЛИТЕРАТУРА

- Брызгалов Г. В.* 2012. Эффективность методики скоростной подготовки юных хоккеистов на основе учёта сензитивности в развитии физических качеств: Дисс. ... канд. пед. наук. Тула.
- Газимов И. Р., Гумаров Р. З., Иванов М. Б.* 2012. К проблеме отбора в хоккее // Успехи современного естествознания 5, 111–112.
- Гарифулин А. Н.* 2014. Влияние регулярных тренировок на показатели физического развития, физические качества и функциональные резервы юных хоккеистов // Стрельников А. И. (отв. ред.). Медико-биологические, клинические и социальные вопросы здоровья и патологии человека: материалы межрегиональной научной конференции студентов и молодых ученых с международным участием. Иваново: ГБОУ ВПО ИвГМА Минздрава России, 235.
- Донец Н. Б., Абдуллин Р. Р., Садриев А. Р.* 2014. Специфическая подготовка юных хоккеистов // Международный журнал экспериментального образования 7–1, 57.
- Ишматов Р. Г.* 2011. Хоккей от А до Я. Построение учебно-тренировочного процесса для хоккеистов различной квалификации: учебное пособие. СПб. : [б.и.].
- Максименко И. Г.* 2012. Учет факторов, влияющих на формирование мастерства спортсменов высокой квалификации, в подготовке резерва (на примере спортивных игр) // Физическое воспитание студентов 2, 60–62.
- Самсонова А. В., Михно Л. В.* 2013. Показатели возраста и физического развития высококвалифицированных хоккеистов различного амплуа // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта 8(102), 152–157.
- Плотников В. В.* 2013. Техничко-тактическая подготовка хоккеистов на этапе углубленной специализации // Вестник Башкирского университета 2. Т. 18, 531–535.
- Рылова Н. В.* 2014. Актуальные аспекты изучения состава тела спортсменов // Казанский медицинский журнал 1. Т. 95, 108–111.
- Ackland T. R.* 2012. Current status of body composition assessment in sport. Review and position statement on behalf of the Ad Hoc research working group on body composition health and performance, under the auspices of the I.O.C. medical commission // Sports Medicine Vol. 42, N 3, 227–249.

REFERENCES

- Bryzgalov G. V.* Effektivnost metodiki skorostnoy podgotovki yunyx khokkeistov na osnove uchyeta sensitivnosti v razvitiy phizicheskikh kachestv: Diss. ... kand. ped. nauk. [Efficiency of high-speed training technique for young hockey players based on sensitivity of physical development: A Thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences]. Tula, 2012. (In Russian).
- Gazimov I. R.* In: Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya [Successes of modern natural science]. Vol. 5 (2012): 111–112. (In Russian).
- Garifulin A. N.* In: Mediko-biologicheskiye, klinicheskiye i sotsialniye voprosy zdorovya i patologii cheloveka: materialy mezhhregionalnoy nauchnoy konferentsii studentov i molodykh uchenykh s mezhdunarodnym uchastiyem [Medicobiological, clinical and social issues of human health and pathological states: Proceedings of the interregional research conference of students and young researchers with international participation]. Ed. by A.I. Strelnikov. Ivanovo: Ivanovo Medical Academy, 2014. P. 235. (In Russian).
- Donets N. B., Abdullin R. R., Sadriev A. R.* In: Mezhdunarodniy zhurnal eksperimentalnogo obrazovaniya [International journal of experimental education]. Vol. 7 (1) (2014): 57. (In Russian).
- Ishmatov R. G.* Khokey ot A do Ya. Postroyeniye uchebno-trenirovochnogo protsessa dlya khokkeistov razlichnoy kvalifikatsii: uchebnoye posobiye [Hockey from A to Z. Developing the training training process for hockey players of various qualification: A teaching guide]. Saint Petersburg, 2011. (In Russian).
- Maksimeno I. G.* In: Phizicheskoye vospitaniye studentov [Physical training of students]. Vol. 2 (2012): 60–62. (In Russian).
- Samsonova A. V., Mikhno L. V.* In: Ucheniye zapiski universiteta Lesgafta [Scientific notes of Lesgaft University]. Vol. 8 (102) (2013): 152–157. (In Russian).
- Plotnikov V. V.* In: Vestnik Bashkirskogo universiteta [Bulletin of Bashkir University]. Vol. 2 (18) (2013): 531–535. (In Russian).
- Rylova N. V.* In: Kazansky meditsinsky zhurnal [Kazan medical journal]. Vol. 1 (95) (2014): 108–111. (In Russian).
- Ackland T. R.* Current status of body composition assessment in sport. Review and position statement on behalf of the ad hoc research working group on body composition health and performance, under the auspices of the I.O.C. medical commission. In: Sport Medicine. Vol. 42, N 3 (2012): 227–249.

O. S. Antipova
Omsk, Russia

MORPHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF HOCKEY PLAYERS' PHYSICAL DEVELOPMENT AS A RESULT OF ADAPTATING TO TRAINING ACTIVITY SPORTS SCHOOLS

Abstract. The paper studies the characteristics of hockey players' physical development during their training in youth athletic centers, and the role these characteristics play in professional selection. The work offers a possible solution to some biomedical issues of professional selection of young ice hockey players. The suggestion is that by providing pedagogical conditions based on individual age-related changes of the most informative morphological characteristics in young athletes we can increase the effectiveness of training from the very beginning. Therefore, the paper considers age-related characteristics of adaptation to physical exercise among 7–16 year old athletes based on the data on the dynamics of changes in the most important morphological criteria of physical development. The author has experimentally determined morphological status characteristics in order to individualize the training process so that it includes corrective actions aiming to preserve athletes' health and has developed the standards to evaluate physical development that will allow

determining the strengths and weaknesses of athletes' morphological potential. They are to be used in shaping an individual model of a high class hockey player.

Key words: sport for children and teenagers; ice hockey; sport selection; adaptation; physical development; morphological features.

About the author: Olga Sergeevna Antipova, Candidate of Biological Sciences (PhD), Senior Researcher.

Place of employment: Scientific Research Institute for Activity in Extreme Conditions, Siberian State University of Physical Education and Sports.

УДК 796.323.3.2

Т. В. Байбакова, Н. Н. Ляликова
Омск, Россия

МОДУЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ТЕХНИКО-ТАКТИЧЕСКИМ ДЕЙСТВИЯМ СТУДЕНТОВ-БАСКЕТБОЛИСТОВ В СТРИТБОЛЕ

Аннотация. Популярность стритбола сегодня возрастает с каждым днем. Игра отличается высокой скоростью, а также большим арсеналом разнообразных атакующих и защитных действий. Специфика игры на малой площадке предъявляет особые требования к технико-тактической, психологической и физической подготовленности игроков. Амплуа игроков должны быть универсальными. Каждый должен обладать умениями и навыками разыгрывающего, нападающего или центрального игрока. Поэтому для большей эффективности обучение технико-тактическим действиям и их совершенствование (ТТД) ведется параллельно с овладением техническими приемами и тактическими взаимодействиями. Определена структура семестрового цикла в процессе годичной подготовки студентов-баскетболистов, состоящая из следующих мезоциклов: втягивающего, базового, предсоревновательного, соревновательного и восстановительно-поддерживающего, а также четырехнедельный график подготовки студентов к соревнованиям, где особое внимание обращено на совершенствование скоростных, координационных способностей и тактических взаимодействий.

Экспериментальная технология обучения позволяет нам создать условия для пошагового освоения автономных по содержанию модулей, осуществлять промежуточный контроль, совпадающий с завершением каждого модуля, уделять больше внимания качеству освоения технико-тактических приемов (ТП), специфических действий в стритболе за счет последовательного обучения с выделением приоритетных элементов в технике и тактике.

Применение модульной технологии на учебно-тренировочных занятиях позволяет студентам-баскетболистам, используя специальные упражнения, повышать результативность ТТД и соревновательно-игровую активность, оказывает положительное влияние на качество образовательного процесса, особо акцентирует внимание на структуре учебного материала, построении программы.

Ключевые слова: модульная технология; технико-тактические действия; студенты; стритбол; учебно-тренировочный процесс; соревновательно-игровая активность.

Сведения об авторах: Татьяна Валериевна Байбакова¹, соискатель кафедры физического воспитания и спорта Омского государственного технического университета, старший преподаватель кафедры физического воспитания и спорта; Наталья Николаевна Ляликова², кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания и спорта.

Место работы: Омский государственный технический университет^{1,2}.

Контактная информация: ^{1,2}644050, г. Омск, Пр. Мира, д. 11, тел.: 52-77-71, e-mail: gonzy@mail.ru¹; тел.: 65-36-47, fizomgtu@mail.ru².

Сегодня в России и других странах большую популярность обретают так называемые малые формы классических видов спорта. Отдельные из них уже стали олимпийскими видами (пляжный волейбол, мини-футбол). Стритбол является разновидностью баскетбола (Костюков 1993: 48). Отличительной особенностью его является то, что для игры достаточно небольшой площадки и малого количества игроков (команда из 3 человек) (Гончаренко 2000: 39–40; Саливон 2001: 72–74). Игра привлекает студенческую молодежь своей доступностью. Этот увлекательный вид физкультурно-спортивной деятельности идеально подходит для любых учебных заведений. (Коляда 2004). Из-за малого размера площадки и ограниченного игрового времени игра отличается высокой скоростью игровых действий, требуется более виртуозное, чем в баскетболе, владение мячом. Растет напряженность борьбы в игровых моментах, сокращаются до минимума пассивные

фазы и увеличиваются активные действия игроков. Появляются разнообразные формы атакующих и защитных действий, увеличивается количество бросков по кольцу. Подобная тенденция обусловлена спецификой игры в стритбол, предъявляющей особые требования к технико-тактической подготовленности (ТП) игроков (Колесникова 2006: 26).

Техническая подготовка представляет собой процесс управления формированием знаний, умений и навыков (в данном случае относящихся к технике двигательных действий). Основной задачей технической подготовки является формирование таких навыков выполнения соревновательных действий, которые в дальнейшем позволили бы игрокам повышать свою результативность в игре.

Тактика игры в стритбол имеет свои особенности. Игра помогает улучшить навыки атаки, так как они совершаются гораздо чаще из-за меньшего размера площадки. Поскольку скорость пере-

движения и маневренность игроков играют важную роль, малый размер площадки помогает совершенствовать навыки скоростной техники. Необходимо постоянно оценивать обстановку на площадке, точно знать, когда выполнить бросок, продолжать ведение, а потом выполнить бросок или дать пас тому, кто находится в лучшей позиции. Разнообразные действия помогают эффективно решать игровые задачи, гибко вести игру, учитывая конкретную ситуацию (Железняк, Портнов 2001).

Усвоение индивидуальной тактики — очень важный момент в подготовке игрока. Обманные движения, финты позволяют игроку своевременно освободиться для получения мяча, обыграть защитника, поставить заслон, выполнить наведение. Чтобы успешно действовать на площадке, игрок должен не только хорошо исполнять разные приемы техники, но и уметь выбрать в сложившейся ситуации самый необходимый прием и лучший способ его выполнения.

Актуально стремление студентов получить высшее профессиональное образование и повысить спортивную квалификацию, получить хороший заряд для реализации своих возможностей. Применение модульной технологии при обучении ТТД в стритболе на учебно-тренировочных занятиях дает им такую возможность (Брук и др 2003: 35–40).

Отсутствие научно-методического обоснования, особенностей содержания и построения учебно-тренировочного процесса студентов-баскетболистов разного возраста и уровня подготовленности к соревнованиям по стритболу свидетельствует о необходимости исследований в этом направлении, что явилось целью нашей работы.

Цель исследования — определение эффективности разработанной нами модульной технологии обучения технико-тактическим действиям студентов-баскетболистов в стритболе.

Методика и организация исследования. Мы использовали традиционные методы исследования для изучения показателей физической, технико-тактической подготовленности, морфофункционального и психофизиологического состояния: анализ научно-методической литературы, анкетирование, тестирование общей и специальной физической подготовленности, функционального и психофизического состояния, педагогическое наблюдение, эксперимент, контрольное тестирование ТТП, методы математико-статистической обработки полученных результатов.

В течение двух лет мы вели наблюдения за 52 студентами (юноши специализации «Баскетбол»). Экспериментальная группа (ЭГ) из 26 человек и контрольная группа (КГ) из 26 человек занимались в соответствии с базовой программой для высших учебных заведений, но в ЭГ проводились занятия с использованием разработанной модульной технологии.

Результаты исследования и их обсуждение.

Современное профессиональное образование нацелено на поиск новых путей изменения содержания учебно-тренировочных занятий, которые способствовали бы созданию новых концепций, разработке методики физической подготовки с учетом особенностей подготовленности воспитанников. Непрерывное совершенствование средств и методов учебно-тренировочного процесса является основной задачей современного вузовского преподавателя. Необходимо, чтобы за годы обучения студенты получили хороший заряд для реализации своих возможностей, овладели стратегией и тактикой максимально активной, изобретательной, психологической, физической деятельности (Хорькова 2011; Бальсевич 1996).

Структурной единицей экспериментальной технологии стал разработанный нами семестровый цикл обучения студентов-баскетболистов, состоящий из подготовительного, соревновательного и переходного периода.

Целью подготовительного периода является подготовка организма занимающихся к выполнению предстоящей работы, развитие и совершенствование физических качеств; осуществляется технико-тактическая подготовка.

В соревновательном периоде четырехнедельный цикл подготовки был построен следующим образом: основное внимание в разделе физической подготовки было обращено на совершенствование быстроты перемещений занимающихся и их координационных способностей; техническая подготовка была направлена на совершенствование бросков мяча в движении и в прыжке, а также взятие мяча после отскока от щита; раздел тактической подготовки был посвящен совершенствованию индивидуальных действий игрока в игроках — заслона, подстраховки и переключения.

Задачи переходного периода — поддержание спортивной формы, ТТП.

Использование модульной технологии, допускающей различные гибкие перестроения и варианты сценарии, может явиться одним из перспективных подходов к проектированию занятий подобной направленности (Чернилевский 2002).

Методологической особенностью нашей технологии является применение алгоритма обучения ТТД с использованием ориентировочной основы действия (ООД), в котором мы предусматриваем пошаговое изучение приемов, со своими задачами, уровнями трудности и определением основных опорных точек (ООТ) при выполнении ООД. Определение ООТ и ООД в игровых приемах и тренировочных заданиях представлены в схеме соответствия игровых приемов учебно-тренировочным заданиям при освоении базовых ТТД студентами-баскетболистами (табл. 1).

Таблица 1

Схема соответствия игровых приемов учебно-тренировочным заданиям при освоении базовых технико-тактических действий студентами-баскетболистами

Игровые приемы (формирование базовой техники)		Тренировочные задания (формирование расширенной техники)	
Ориентировочная основа действия (ООД)	Основные опорные точки (ООТ)	Ориентировочная основа действия (ООД)	Основные опорные точки (ООТ)
Освоение и совершенствование способов передвижений			
Выполнить движение обусловленными частями тела игрока (формирование действий)	Перенести центр тяжести на одну или две чуть согнутых ноги, руки согнуты в локтевых суставах, тело направлено немного вперед	Достичь конкретной позиции в обусловленном приеме	Остановки и основная стойка игрока: ось центра тяжести (ОЦТ) переносится на две ноги. Повороты: ОЦТ переносится на одну ногу
Освоение и совершенствование ловли и передачи			
Овладеть мячом в соответствии с техническим приемом	Использовать пальцы и кисти рук, ноги согнуты в коленных суставах, расставлены на ширине плеч	Выполнить при ловле мяча амортизирующее движение руками; при передаче мяча – поступательное движение руками	Двумя руками от груди, одной рукой, с отскоком, без отскока
Освоение и совершенствование ведения мяча			
Удержание мяча в движении	Использовать подушечки пальцев, кисть и движение рук в локтевых суставах	Передвигаться по площадке, меняя скорость, направление и высоту отскока мяча	Ведение с высоким и низким отскоком, со зрительным контролем и без контроля, обыгрывание соперника
Освоение и совершенствование бросков по кольцу			
Атаковать кольцо	Мяч обхватить пальцами одной или двух рук, поднять на уровень головы, согнув руки в локтевом суставе. Ноги согнуты в коленном суставе, правая нога немного впереди	Выполнять броски в соответствии с заданием или игровым моментом. При броске мячу придать вращение вокруг горизонтальной оси в сторону, противоположную направлению броска	Атаковать кольцо одной рукой, двумя руками; с отскоком от щита, без отскока; в движении, с места

Таким образом, начальный этап обучения включал в себя решение следующих задач: сформировать смысловое представление, что демонстрируется проговариванием ООД; сформировать зрительное представление, которое характеризуется способностью в предлагаемом варианте выполнения определить наличие или отсутствие ООТ.

Достижение необходимого уровня обучения определялось нами по способности студента воспроизвести ориентировочную основу и двигательную задачу данного действия, а также выполнить его в облегченных условиях, сопровождая выполнение проговариванием ООД вслух. Определение соответствия данному уровню производилось по количеству воспроизведенных ООТ, их последовательности, умению узнать данное действие при повторном восприятии. Достижение алгоритмического уровня определялось при выполнении двигательного действия в стандартных условиях, измерялось количеством выполняемых ООТ. ООД при этом становилась все более свернутой, контроль осуществлялся не во всех ООТ (Курицина 2011: 198-202). Это обеспечивало возможность применения его в вариативно изме-

няющихся условиях. Фиксация достижения необходимого уровня происходила лишь в форме словесного извещения.

Увеличивая число элементов в тренировочном задании, мы преследовали цель стимулирования развития определенных физических качеств в сочетании с совершенствованием техники выполнения приемов игры и элементов тактической подготовленности.

Для повышения эффективности соревновательной деятельности в стритболе мы выявили факторы, влияющие на ее результативность.

Эффективность соревновательно-игровой деятельности и ТТП мы определяли по следующим показателям:

- количество результативных атак за игру;
- броски с игры;
- индивидуальные действия в нападении;
- групповые действия в нападении;
- индивидуальные действия в защите.

В конце эксперимента показатели ТТП студентов улучшились как в контрольной группе, так и в экспериментальной, но динамика их была разнонаправленной (табл. 2).

Таблица 2

**Изменение показателей соревновательно-игровой деятельности студентов-баскетболистов
за период педагогического эксперимента**

Показатели	Этап тестирования	Статистические параметры						P
		Экспериментальная группа (n = 26)			Контрольная группа (n = 26)			
		X	m	σ	X	m	σ	
Количество результативных атак за игру	1 этап	8,2	0,34	1,7	7,8	0,29	1,51	> 0,05
	2 этап	14,6	0,39	2,02	10,6	0,19	1,01	< 0,05
	% прироста	78%			35%			
Индивидуальные действия в нападении	1 этап	5,0	0,19	1,01	5,0	0,19	1,01	> 0,05
	2 этап	8,9	0,19	1,01	6,4	0,24	1,26	< 0,05
	% прироста	80%			30,6%			
Групповые действия в нападении	1 этап	7,2	0,19	1,01	6,8	0,24	1,26	> 0,05
	2 этап	12,7	0,24	1,26	8,9	0,19	1,01	< 0,05
	% прироста	76%			30%			
Индивидуальные защитные действия	1 этап	8,0	0,34	1,76	8,0	0,34	1,76	> 0,05
	2 этап	14,6	0,39	2,02	10,8	0,19	1,01	< 0,05
	% прироста	78%			31%			

По результатам педагогического эксперимента были выявлены изменения показателей эффективности соревновательно-игровой деятельности в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах. В экспериментальной группе статистически достоверный прирост достигнут по всем показателям ТТД, а в контрольной группе изменения были незначительны. Разница в приросте показателей в ЭГ и в КГ составила:

- по количеству результативных атак за игру 43%;
- по индивидуальным действиям в нападении 49,4%;
- по групповым действиям в нападении 46%;
- по индивидуальным действиям в защите 47%.

Таким образом, динамика ТТД в ЭГ по всем исследуемым показателям положительная.

Заключение. Разработанная модульная технология обучения ТТД студентов-баскетболистов в стритболе направлена не только на решение задач, поставленных перед физическим воспитанием в соответствии с Государственным образовательным стандартом, но и задач развития технико-тактических, психологических, физических способностей. К ним относятся:

- создание предпосылок для осуществления разносторонней двигательной деятельности;
- создание условий для совершенствования ТТД в стритболе в рамках учебных занятий по физическому воспитанию;
- разностороннее развитие физических способностей в единстве с освоением ТТД;
- содействие психическому развитию путем использования средств физической культуры. Решение этих задач достигается благодаря тому, что в процессе обучения ТТД студентов-баскетболистов в стритболе повышается эффективность функционирования нервно-мышечного аппарата, улучшаются энергетические возможности, совершенствуются двигательные умения и навыки, происходят положительные изменения в психоэмоциональном состоянии (Глазин 2014). Применение игры в стритбол способствует оптимизации учебного процесса физического воспитания студентов-баскетболистов: способствует улучшению показателей ТТД и соревновательно-игровой результативности в стритболе, уровня физического здоровья и физической подготовленности, формированию устойчивой мотивации к систематическим занятиям физической культурой и спортом, участию в соревнованиях по стритболу.

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ

- ТТД — технико-тактические действия;
 ТТП — технико-тактическая подготовленность;
 ЭГ — экспериментальная группа;
 КГ — контрольная группа;
 ООД — ориентировочная основа действия;
 ООТ — основные опорные точки.

ЛИТЕРАТУРА

- Костюков В.В. 1993. Теория и методика использования спортивных игр при организации физической активности людей разного возраста: Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. Москва.
 Саливон В. 2001. Как выбиться в люди при помощи мяча // Планета Баскетбол 7–8, 72–74.

- Гончаренко С. И. 2000. Стритбол - средство укрепления здоровья и физического совершенствования молодежи // Совершенствование методов развития физических качеств: межвузовский сборник научных трудов. Владимир, С. 39–40.
- Коледа В. А. 2004. Физическая культура в формировании личности студента. Минск: БГУ.
- Колесникова Е. А. 2006. Структура и содержание подготовки баскетболисток 15–16 лет к соревнованиям по стритболу.: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Краснодар.
- Железняк Ю. Д., Портнов Д. М. 2001. Спортивные игры: техника, тактика обучения. Москва: Издательский центр «Академия».
- Брук Т. М., Лихачев О. Е., Мазурина А. В. 2003. Физиологическая напряженность игровой нагрузки в уличном баскетболе // Лихачев О. Е. (отв. ред.). Спортивные игры в физическом воспитании, рекреации и спорте: материалы II Международной научно-практической заочной конференции. Вып. 2: Смоленск: Смоленская государственная академия физической культуры, спорта и туризма, 35–40.
- Хорькова А. С. 2011. Развитие силовых способностей у студенток с использованием модульной технологии в процессе физического воспитания: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Нижневартовск.
- Бальсевич В. К. 1996. Концепция альтернативных форм организации физического воспитания детей и молодежи // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка 1, 23–25.
- Чернилевский Д. В. 2002. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов. М.: ЮНИТА – Дана.
- Курицына А. Е. 2011. Базовые технико-тактические действия и методика их освоения в группах начальной подготовки юных борцов посредством игровых тренировочных заданий // Омский научный вестник 5 (101), 198–202.
- Костюков В. В., Глазин А. М., Алавлани Т. М., Ктайхман Х. Д., Костюков О. И. 2014. Использование годичных занятий баскетболом и стритболом в физическом воспитании учащихся молодежи // Культура физическая и здоровье 2 (49), 37–41.
- Глазин А. М. 2014. Эффективность этапа занятий стритболом в годичной подготовке юных баскетболистов 15–18 лет // Физическая культура, спорт – наука и практика 2, 27–30.

REFERENCES

- Kostyukov V. V. Teoriya i metodika ispolzovaniya sportivnykh igr pri organizatsii fizicheskoy aktivnosti lyudey raznogo vozrasta: Avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk [Theory and method of using sport games when organizing physical activities of people of different age groups: An author's abstract of the thesis for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences]. Moscow, 1993. (In Russian).
- Salivon V. In: Planeta Basketball [Basketball planet]. Vol. 7–8 (2001): 72–74. (In Russian).
- Goncharenko S. I. In: Sovershenstvovaniye metodov razvitiya kphizicheskikh kachestv: mezhvuzovskiy sbornik nauchnykh trudov [Enhancing the methods of developing physical qualities: An interacademic collection of studies]. Vladimir, 2000. Pp. 39–40. (In Russian).
- Koleda V. A. Phizicheskaya kultura v formirovaniy lichnosti studenta [Physical education in the development of student personality]. Minsk: Belarus State University, 2004. (In Russian).
- Kolesnikova E. A. Struktura i soderzhaniye podgotovki basketbolistok 15–16 let k sorevnovaniyam po stritbolu: Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Structure and content of training of 15–16 year old female basketball players for streetball sports competitions: An author's abstract of thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences]. Krasnodar, 2006. (In Russian).
- Zhelezniak Yu. D., Portnov D. M. Sportivniye igry: tekhnika, taktika obucheniya [Sports games: techniques and training tactics]. Moscow: Academia, 2001. (In Russian).
- Bruk T. M., Likhachev O. E., Mazurina A. V. In: Sportivnye igry v fizicheskoy vospitanii, rekreatsii i sporte: materialy II Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy zaochnoy konferentsii [Sport games in physical training, recreation and sports: Proceedings of the II International research and practical distant conference]. Smolensk: Smolensk State Academy of Physical Training, Sports and Toursim. Vol. 2 (2003): 35–40. (In Russian).
- Khorkova A. S. Razvitiye silovykh sposobnostey u studentok s ispolzovaniyem modulnoy tekhnologii v protsesse fizicheskogo vospitaniya: Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Developing power capabilities among female students using modular technology in the course of physical training: An author's abstract of the thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences]. Nizhnevartovsk, 2011. (In Russian).
- Balsевич V. K. In: Fizicheskaya kultura: vospitaniye, obrazovaniye, trenirovka [Physical culture: upbringing, education, training]. Vol. 1 (1996): 23–25. (In Russian).
- Chernilevskiy D. V. Didakticheskiye tekhnologii v vysshey shkole: ucheb. posobiye dlya vuzov [Didactic technologies in higher education institution: A teaching guide for higher education institutions]. Moscow: YUNITA - Dana, 2002. (In Russian).
- Kuritsyna A. E. In: Omskiy nauchniy vestnik [Omsk research bulletin]. Vol. 5 (101) (2011): 198–202. (In Russian).
- Kostyukov V. V., Glazin A. M., Alavlan T. M., Ktaikhman Kh. D., Kostyukov O. I. In: Kultura fizicheskaya i zdorovje [Physical culture and health]. Vol. 2 (2014): 37–40. (In Russian).
- Glazin A. M. In: Fizicheskaya kultura, sport – nauka i praktika [Physical culture, sport – science and practice]. Vol. 2 (2014): 27–29. (In Russian).

T. V. Baybakova, N. N. Lyalikova
Omsk, Russia

MODULAR TECHNOLOGY OF TRAINING TECHNICO-TACTICAL SKILLS OF STUDENT BASKETBALL PLAYERS IN STREETBALL

Abstract. The popularity of streetball is increasing every day. The game features high speed and a wide variety of attacking and defending actions. A streetball game played on small area places special demands on the technical, tactical, psychological and physical fitness of the players. Players need to have a universal skill set and be ready to act as a playmaker, a striker or a centre. Therefore, for greater efficiency, training and improvement of technical-tactical actions (TTD) is parallel to mastering the technical and tactical interactions. The paper determines semester structure in the annual training of student basketball players. It includes the following mesocycles: retractor, basic, precompetitive, competitive and recovery-support and four-week schedule for training students for competitions, where special attention is paid to improving speed, coordination abilities and tactical interactions.

Experimental learning technology allows us to create the conditions for a step-by-step development of autonomous modules, implement interim control coinciding with the completion of each module. It also allows giving more attention to the quality development of technical and tactical techniques (TTP), specific actions in streetball through consistent training, highlighting priority elements in technique and tactics.

Applying modular technology in training sessions enables basketball players to improve the performance of TTD and competitive-gaming activity via special exercises. It has an overall positive impact on the quality of the training process, allows us to focus on the structure of learning material and design a training program.

Key words: modular technology; technical and tactical actions; students; streetball; learning and training process; competitive and game activity.

About the authors: Tatyana Valerievna Baybakova¹, degree-seeking candidate of the Department of Physical Training and Sports at Omsk State Technical University, Senior Teacher of the Department of Physical Training and Sport; Natalya Nikolaevna Lyalikova², Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor at the Department of Physical Training and Sports.

Place of employment: Omsk State Technical University^{1,2}.

УДК 796.41

Ю. В. Коричко
Нижевартовск, Россия

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ДЕВУШЕК 12—14 ЛЕТ И СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО КОМПОНЕНТА СОРЕВНОВАТЕЛЬНЫХ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПРОГРАММ В СПОРТИВНОЙ АЭРОБИКЕ

Аннотация. Спортивная аэробика — это сложнокоординационный вид спорта, который характеризуется способностью спортсменов выполнять в соответствии с музыкальным сопровождением непрерывный комплекс различных соединений движений высокой интенсивности, заимствованных из традиционных танцев. Соревновательная программа в этом виде спорта — это произвольное упражнение, в котором спортсмены демонстрируют непрерывный и высоко интенсивный комплекс, включающий сочетания ациклических движений со сложной координацией, а также различные по сложности элементы разных структурных групп и взаимодействия между партнерами (в программах смешанных пар, троек и групп).

В статье представлены результаты исследований по анализу взаимосвязи показателей общей и специальной физической подготовленности девушек 12—14 лет, занимающихся спортивной аэробикой на тренировочном этапе (этапе спортивной специализации). Проанализированы результаты по особенностям состава и структуры специфических движений при исполнении соревновательных комбинаций в спортивной аэробике на основе видеонализа соревнований и опроса тренеров. Выявлено, что показатели общей и специальной физической подготовки в спортивной аэробике имеют своеобразную специфику и тесно взаимосвязаны с показателями контрольно-переводных нормативов по смежным технико-эстетическим видам спорта. Выявленные особенности содержания соревновательных индивидуальных программ в спортивной аэробике позволят выработать в дальнейшем наиболее рациональный подход к эффективному подбору подготовительных и подводящих упражнений в спортивной аэробике. Материалы, представленные в статье, могут быть рекомендованы тренерам по спортивной аэробике при планировании тренировочного процесса на этапе спортивной специализации, а также широкому кругу специалистов в области физической культуры и спорта.

Ключевые слова: спортивная аэробика; общая физическая подготовленность; специальная физическая подготовленность; исполнение; соревновательная комбинация; специфические элементы спортивной аэробики.

Сведения об авторе: Юлия Валентиновна Коричко, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теоретических основ физического воспитания.

Место работы: Нижевартовский государственный университет.

Контактная информация: 628615, г. Нижевартовск, ул. Ленина, д. 2, каб. 201, тел.: 89129313968, e-mail: korichko_nv@mail.ru.

Спортивная аэробика является довольно молодым видом спорта, характеризующимся значительной динамичностью и координационной сложностью движений (Андресян 1996: 23). Многие методические вопросы решаются на основе требований к технической сложности из спортивных видов гимнастики. Соревновательные комбинации в спортивной аэробике исполняются в очень быстром темпе и содержат значительное количество силовых элементов, высокоамплитудных прыжков и координационно-сложных упражнений (Поздеева, Пшеничникова 2005: 98—99).

В настоящее время спортивная аэробика достигла значительных высот в своем развитии, омолодился состав занимающихся, усложнилась со-

ревновательная программа, повысился динамизм и красота упражнений. Параллельно с развитием динамики роста достижений в этом виде спорта обозначились проблемы, тормозящие рост спортивного мастерства. Отсутствие в теории спортивной аэробики стройной системы знаний по данным вопросам и конкретных научных исследований, отвечающих требованиям практики, существенно затрудняет работу тренеров и тормозит развитие спортивной аэробики как вида спорта, претендующего на олимпийский статус (Коричко и др. 2014: 133—135).

Отличительными признаками спортивной аэробики являются: особые критерии оценки отдельных элементов и композиций в целом (слож-

ность, техника исполнения, артистичность); многообразии упражнений различной степени трудности, разных структурных групп, отличающихся друг от друга пространственными и временными параметрами, степенью физических и психических усилий, затрачиваемых спортсменом при их выполнении, повышенным требованием к точности временных, пространственных и динамических характеристик суставных движений (Мякинченко, Шестаков 2002).

В работе была поставлена цель — исследовать взаимосвязь показателей общей и специальной физической подготовленности девушек 12—14 лет, занимающихся спортивной аэробикой на тренировочном этапе, а также детально рассмотреть и проанализировать содержательный компонент соревновательных индивидуальных программ в спортивной аэробике.

Исследование проходило на базе МАОУДО ДЮСШ г. Нижневартовска. В исследованиях приняли участие 10 девушек 12—14 лет, занимающихся спортивной аэробикой на этапе начальной и углубленной специализации.

В результате сравнения контрольно-переводных нормативов из различных технико-эстетических видов спорта, которые представлены в федеральных стандартах спортивной подготовки (ФССП) по видам спорта, нами определено, что сходная структура имеется в тестах, предложенных в ФССП по спортивной акробатике, спортивной гимнастике и художественной гимнастике. Во всех федеральных стандартах спортивной подготовки по технико-эстетическим видам спорта заложен контроль обязательной технической программы.

Основываясь на вышеизложенном материале, следует указать на то, что нужно учитывать специфику двигательной деятельности при закладке функциональной базы для результативной технико-тактической подготовки и дальнейшего физического совершенствования спортсменов. Необходимо широкое использование арсенала средств технико-эстетических видов спорта на тренировочных занятиях по спортивной аэробике. Для разработки комплексов упражнений на основе заимствования двигательных действий из различных технико-эстетических видов спорта представляется необходимым включение разнообразных средств подготовки из спортивных видов гимнастики (Пшеничникова и др. 2010: 42—48).

На основе анализа данных научно-методической литературы и показателей, приведенных в проекте федерального стандарта спортивной подготовки по спортивной аэробике, определено, что ведущими физическими качествами для данного вида спорта являются: координационные способности, гибкость, выносливость, мышечная сила и скоростные способности. Необходимо отметить, что специфичность состава соревновательной композиции, его пространственные, временные и динамические характеристики в спортивной аэробике определяют проявление как общей, так и различных видов специальной выносливости. Специальную выносливость в спортивной аэробике следует анализировать как комплексную структуру, функциональную базу которой составляют координационно-двигательная, силовая и скоростно-силовая выносливость (табл. 1).

Таблица 1

Влияние физических качеств и телосложения на результативность по виду спорта «спортивная аэробика» (данные из приложения № 4 к федеральному стандарту спортивной подготовки по виду спорта «спортивная аэробика»)

Физические качества и телосложение	Уровень влияния
Скоростные способности	2
Мышечная сила	2
Вестибулярная устойчивость	3
Выносливость	2
Гибкость	3
Координационные способности	3
Телосложение	1

Условные обозначения: 3 — значительное влияние; 2 — среднее влияние; 1 — незначительное влияние.

Исследуемые показатели общей и специальной физической подготовки в спортивной аэробике имеют своеобразную специфику и тесно взаимосвязаны с показателями контрольно-переводных нормативов по смежным технико-эстетическим видам спорта (Плеханова 2006).

По результатам измерений взаимосвязи по ранговому коэффициенту корреляции Спирмена

показателей физической подготовленности и исполнения соревновательной программы установлено, что среднюю степень взаимосвязи имеют такие показатели, как поднимание и опускание туловища из положения лежа, прыжок в длину с места, наклон вперед из положения сидя, слабая взаимосвязь прослеживается в показателе сгибание и разгибание рук в упоре лежа (табл. 2—5).

Таблица 2

Взаимосвязь оценки за исполнение соревновательной программы с результатами выполнения норматива «поднимание и опускание туловища из положения лежа» у девушек 12—14 лет, занимающихся спортивной аэробикой

V	V	Ранги по V	Ранги по V	Разность рангов	Квадраты разности рангов
47,0	17	3,5	3	0,5	0,25
47,0	16,3	3,5	7	3,5	12,25
42,0	16,9	5,5	4	1,5	2,25
41,0	15,8	6	9	3	9
42,0	15,7	5,5	10	4,5	20,25
45,0	16,2	4,5	8	3,5	12,25
45,0	16,6	4,5	6	1,5	2,25
49,0	16,8	1	5	4	16
47,0	17,7	3,5	2	1,5	2,25
48,0	17,9	2	1	1	1

$r = 0,53$ (средняя степень взаимосвязи)

Таблица 3

Взаимосвязь оценки за исполнение соревновательной программы с результатами выполнения норматива «прыжки в длину с места» у девушек 12—14 лет, занимающихся спортивной аэробикой

V	V	Ранги по V	Ранги по V	Разность рангов	Квадраты разности рангов
182,0	17	5	3	2	4
179,0	16,3	7,5	7	0,5	0,25
185,0	16,9	4,5	4	0,5	0,25
186,0	15,8	3,5	9	5,5	30,25
185,0	15,7	4,5	10	4,5	20,25
179,0	16,2	7,5	8	0,5	0,25
190,0	16,6	2	6	4	16
180,0	16,8	6	5	1	1
192,0	17,7	1	2	1	1
186,0	17,9	3,5	1	2,5	6,25

$r = 0,51$ (средняя степень взаимосвязи)

Таблица 4

Взаимосвязь оценки за исполнение соревновательной программы с результатами выполнения норматива «наклон вперед из положения сидя» у девушек 12—14 лет, занимающихся спортивной аэробикой

V	V	Ранги по V	Ранги по V	Разность рангов	Квадраты разности рангов
20,0	17	6	3	3	9
19,0	16,3	7	7	0	0
28,0	16,9	4	4	0	0
27,0	15,8	5	9	0	0
30,0	15,7	2,5	10	7,5	56,25
15,0	16,2	8	8	0	0
25,0	16,6	6	6	0	0
30,0	16,8	2,5	5	2,5	6,25
29,0	17,7	3	2	1	1
31,0	17,9	1	1	0	0

$r = 0,47$ (средняя степень взаимосвязи)

Таблица 5

Взаимосвязь оценки за исполнение соревновательной программы с результатами выполнения норматива «сгибание и разгибание рук в упоре лежа» у девушек 12—14 лет, занимающихся спортивной аэробикой

V	V	Ранги по V	Ранги по V	Разность рангов	Квадраты разности рангов
7,4	17	6	3	3	9
6,8	16,3	10	7	3	9
7,8	16,9	3	4	1	1
8,2	15,8	2	9	7	49
7,2	15,7	8	10	2	4
8,5	16,2	1	8	7	49
7,0	16,6	9	6	3	9

Окончание таблицы 5

7,3	16,8	7	5	2	4
7,5	17,7	5	2	3	9
7,6	17,9	4	1	3	9

$r = 0,08$ (слабая степень взаимосвязи)

Для обеспечения результативности технической подготовки спортсменов нам необходимо было проанализировать информацию о составе и структуре специфических движений при исполнении соревновательных комбинаций по спортивной аэробике. Анализ видеоматериалов соревнований, проводимых по правилам спортивной аэробики, версии международной федерации гимнастики (FIG) на 2013—2016 гг. позволили сделать заключение, что наиболее распространенными элементами для включения в индивидуальную соревновательную программу для мужчин являются следующие элементы:

1. Поворот на одной ноге на 540° и 720° .
2. Перекидной прыжок с поворотом на 360° .
3. Двойная «либела» в безопорный вертикальный шпагат и безопорная «либела» в вертикальный шпагат.
4. Прыжок с поворотом на 720° .
5. Прыжок «казак» с поворотом на 540° .
6. Прыжок согнувшись с поворотом на 360° и поворотом на 180° с приземлением в упор лежа.
7. Горизонтальный упор «ноги врозь» на прямых руках с переходом в упор «венсон».

Наиболее типичными элементами в индивидуальной соревновательной программе для женщин являются следующие элементы:

1. Перекидной прыжок с поворотом на 360° .
2. Упор углом ноги врозь/упор углом с поворотом на 720° («молдаван»).
3. Поворот на одной ноге на 720° .
4. Поворот на 720° в высоком равновесии с захватом за ногу.
5. Высокий упор согнувшись с перемахом назад с поворотом на 180° и приземлением в шпагат.

6. Прыжок согнувшись с поворотом на 180° и с поворотом на 180° с приземлением в упор лежа.

7. Безопорная «либела» в вертикальный шпагат.

8. Прыжок «казак» с поворотом на 360° .

По результатам опроса тренеров первой и высшей категории, работающих в различных городах ХМАО – Югры определено, что данные видеоанализа соревновательных композиций необходимо применять при подборе подготовительных и подводящих упражнений как спортивной аэробики, так и упражнений из спортивных видов гимнастики. Это в дальнейшем будет успешным залогом качественных выступлений спортсменов на соревнованиях различного ранга.

Обобщая вышеизложенное, можно отметить, что показатели общей и специальной физической подготовленности в спортивной аэробике имеют своеобразную специфику и тесно взаимосвязаны с показателями контрольно-переводных нормативов по смежным технико-эстетическим видам спорта. Необходим поиск эффективных средств, предназначенных для повышения уровня физической подготовленности, на основе заимствования упражнений из различных видов гимнастики.

Выявленные особенности содержания индивидуальной композиции помогут выработать в дальнейшем наиболее рациональный подход к подбору подготовительных и подводящих упражнений в спортивной аэробике, что позволит впоследствии эффективнее осваивать различные двигательные действия и положительно повлияет на повышение спортивного результата.

ЛИТЕРАТУРА

- Андрисян К. Б. 1996. Моделирование годового цикла подготовки в спортивной аэробике: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва.
- Мякинченко Е. Б., Шестакова М. П. 2002. Аэробика. Теория и методика проведения занятий: учебное пособие для студентов вузов физической культуры. Москва: СпортАкадемПресс.
- Коричко Ю. В., Гнатченко В. П., Устимова А. Р., Аксенова Л. В., Дятлова В. С. 2014. Особенности содержания учебного материала по спортивной аэробике в ДЮСШ // Клетнева А. А. (отв. ред.). Перспективные направления в области физической культуры, спорта и туризма: Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 133–135.
- Коричко Ю. В. 2000. Методика применения ритмической гимнастики на уроках физической культуры в 5–7-х классах: Дис. ... канд. пед. наук. Омск.
- Плеханова М. Э. 2006. Эстетические аспекты спортивно-технического мастерства в сложнокоординационных видах спорта (художественная, спортивная, эстетическая, аэробная гимнастика). Иваново.
- Поздеева Е. А., Пишеничникова Г. Н. 2005. Типичные ошибки в технике исполнения элементов соревновательных программ в спортивной аэробике // Аикин В. А. (отв. ред.). Проблемы совершенствования физической культуры, спорта и олимпизма в Сибири: материалы Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых. Омск: Изд-во СибГУФК, 98–99.
- Правила соревнований по спортивной аэробике. 2013–2016 г.г. Международная федерация спортивной аэробики // <http://www.fig-gymnastics.com/site/rules/disciplines/aer> (2016. сент. 10).

Проект Приказа Министерства спорта РФ «Об утверждении федерального стандарта спортивной подготовки по виду спорта спортивная аэробика» (подготовлен Минспортом России 07.04.2016) // <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56565910/> (2016. сент. 10).

Пиеничникова Г. Н., Коричко Ю. В. 2009. Аэробика в школе: учебное пособие. Омск: Изд-во СибГУФК.

Пиеничникова Г. Н., Власова О. П., Коричко Ю. В. 2010. Обоснование рассредоточенного применения упражнений на гибкости в художественной гимнастике на этапе начальной подготовки // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка 5, 42–48.

REFERENCES

Andresyan K. B. Modelirovaniye godichnogo tsikla podgotovki v sportivnoy aerobike: Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Modeling the annual cycle of training in sports aerobics: An author's abstract of the thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences]. Moscow, 1996. (In Russian).

Myakinchenko E. B., Shestakova M. P. Aerobika. Teoriya i metodika provedeniya zanyatiy: uchebnoye posobiye dlya studentov vuzov fizicheskoy kultury [Aerobics. Theory and methodology of physical training: A teaching guide for students of sports higher education institutions]. Moscow: SportAkademPress, 2002. (In Russian).

Korichko Yu. V., Gnatchenko V. P., Ustimova A. R., Aksenova V. L., Dyatlova V. S. In: Perspektivniye napravleniya v oblasti fizicheskoy kultury, sporta i turizma: materialy IV Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem [Prospective focus areas in physical education, sports and tourism: Proceedings of the IV All-Russian research and practical conference with international participation]. Ed. by A.A. Kletneva. Nizhnevartovsk: Nizhnevartovsk State University Publ., 2014. Pp. 133–135. (In Russian).

Korichko Yu. V. Metodika primeneniya ritmicheskoy gimnastiki na urokakh fizicheskoy kultury v 5–7 klassakh: Dis. ... kand. ped. nauk [Using rhythmic gymnastics at physical education classes in 5th–7th forms: A thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences]. Omsk, 2000. (In Russian).

Plekhanova M. E. Esteticheskiye aspekty sportivno-tehnicheskogo masterstva v slozhnokoordinatsionnykh vidakh sporta (khudozhestvennaya, sportivnaya, esteticheskaya, aerobnaya gimnastika [Aesthetic aspects of sports and technical skill in difficult coordination sports (artistic, athletic, aesthetic, aerobic gymnastics)]. Ivanovo, 2006. (In Russian).

Pozdeeva E. A., Pshenichnikova G. N. In: Problemy sovershenstvovaniya fizicheskoy kultury, sporta i olimpizma v Sibiri: Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii molodykh uchenykh [Problems of improving physical education, sports and Olympism in Siberia: Proceedings of All-Russian research and practical conference for young researchers]. Omsk: Siberian State University of Physical Education and Sports Publ., 2005. Pp. 98–99. (In Russian).

Aerobic gymnastics rules. 2013–2016. International Gymnastics Federation. Available at: <http://www.fig-gymnastics.com/site/rules/disciplines/aer>. (Accessed on 10.09.2016).

Проект Приказа Министерства спорта РФ «Об утверждении федерального стандарта спортивной подготовки по виду спорта спортивная аэробика» [Draft Order of the Ministry of Sports of the Russian Federation “On approval of Federal Standards of sports training for aerobics” (designed by the RF Ministry of Sports on 07.04.2016). Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56565910/> (Accessed on 10.09.2016). (In Russian).

Pshenichnikova G. N., Korichko Yu. V. Aerobika v shkole: uchebnoye posobiye [Aerobics at school: A teaching guide]. Omsk: Siberian State University of Physical Education and Sports Publ., 2009. (In Russian).

Pshenichnikova G. N., Vlasova O. P., Korichko Yu. V. In: Fizicheskaya kultura: vospitaniye, obrazovaniye, trenirovka [Physical education: upbringing, education, training]. Vol. 5 (2010): 42–48. (In Russian).

Yu. V. Korichko
Nizhnevartovsk, Russia

A STUDY OF THE CORRELATION BETWEEN INDICATORS OF PHYSICAL FITNESS AMONG 12–14 YEARS OLD GIRLS AND A SUBSTANTIAL COMPONENT OF COMPETITIVE INDIVIDUAL PROGRAMS IN SPORTS AEROBICS

Abstract. Sports aerobics is a precise sport characterized by the ability of athletes to perform a continuous complex of different music-accompanied highly intensive movements derived from traditional dance. An aerobic competitive program is any exercise in which athletes demonstrate continuous and highly intensive complex of movements, including a combination of acyclic movements with complex coordination, as well as various complex elements of different structural groups and interaction between the partners (mixed duets, triples and groups).

The paper presents the results of the analysis of the correlation between general and special physical fitness indicators among 12–14 year old girls involved in training for sports aerobics (the stage of sports specialization). We have analyzed the results according to the features of composition and structure of specific movements in sport aerobics competition combinations based on the analysis of the sports competition video and results of the survey among coaches. The study has revealed that general and special physical fitness indicators in sports aerobics are rather specific and closely related to the indicators of control-transfer standards in related technical and aesthetic sports. The features revealed in the competitive content of individual sports aerobics programs allow developing the most rational approach to the selection of preparatory and bringing exercises in sports aerobics. The study material presented herein can be recommended to sports aerobics coaches planning the training process at the stage of sports specialization, as well as to a wide range of professionals in the field of physical education and sports.

Key words: sports aerobics; general and special physical fitness; performance; competition combination; specific elements of sports aerobics.

About the author: Yulia Valentinovna Korichko, Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor, Head of Department for Theory of Physical Training.

Place of employment: Nizhnevartovsk State University.

УДК 796.011.3

О. С. Красникова
Нижевартовск, Россия**РАЗРАБОТКА КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ НИЖНЕВАРТОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Аннотация. В статье изучаются современные подходы и методики оценивания физической подготовленности студентов вузов. Показатели физической подготовленности определяют степень воздействия физкультурно-спортивной деятельности на организм обучающегося. Педагогический контроль физических способностей студентов обеспечивает качество образовательного процесса. Оперативная информация об уровне физической подготовленности студента позволит своевременно внести коррективы. Цель исследования — разработка оценочных нормативов показателей физической подготовленности юношей Нижевартовского государственного университета.

В работе использовались методы литературного обзора, тестирования, математической статистики и графического представления материала. В исследовании приняли участие 209 юношей 1—4 курсов неспортивных факультетов Нижевартовского государственного университета. Было проведено тестирование физической подготовленности студентов с применением батареи тестов. По результатам проведенного исследования были определены внутригрупповые закономерности распределения результатов тестов. Установлен хороший уровень развития скоростно-силовых способностей и гибкости. Выше среднего уровня развиты координационные способности, но слабо проявляются силовые качества мышц верхнего плечевого пояса. На основе полученных данных были рассчитаны оценочные критерии для выявления индивидуального уровня физической подготовленности студента, применение которых поможет качественно улучшить образовательный процесс в вузе.

Ключевые слова: студенты; физическая подготовленность; тесты; тестирование; оценка.

Сведения об авторе: Ольга Сергеевна Красникова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных дисциплин.

Место работы: Нижевартовский государственный университет

Контактная информация: 628609, г. Нижевартовск, ул. Ленина, д. 2, кв. 204, тел. 89195388435, e-mail: oskrasnikova@yandex.ru.

В современных условиях с появлением новых образовательных стандартов остается открытым вопрос поиска новых инновационных технологий, направленных на формирования общекультурных и профессиональных компетенций, решение которого позволит студентам успешно реализоваться в профессиональной деятельности. Для полноценного поддержания работоспособности как в период обучения в вузе, так и после его окончания важно повышать уровень физической и умственной дееспособности, сохранять и укреплять здоровье. Решение этих задач возложено на процесс физического воспитания в вузе.

Физическое воспитание студентов является частью образовательного процесса. Одной из актуальных проблем физического воспитания студенческой молодежи является достоверный педагогический контроль над определением уровня физической подготовленности. Педагогический контроль используется для всесторонней проверки уровня освоения программного материала, и в том числе для оценки физической подготовленности студентов. С этой целью подбирается комплекс гетерогенных тестов, проводится процедура тестирования и оценивания, на основании результатов которых осуществляется коррекция содержания программ по физическому воспитанию.

Программой физического воспитания предусмотрены контрольные нормативы, которые через систему оценок позволяют наиболее успешно решать задачи физического воспитания, направленные в конечном итоге на активизацию деятельности студентов. Следует отметить, что на сегодняшний день достаточно всесторонне и глубоко изучены показатели физического развития и фи-

зической подготовленности студенческой молодежи, накоплен большой опыт в оценке физической подготовленности обучающихся. Однако имеющиеся в литературе методики тестирования и диагностики физических способностей студентов предоставлены на выбор образовательным учреждениям, что затрудняет определение эффективности программ и внедрение новых педагогических технологий. Практически отсутствуют универсальные, единые критерии оценки физической подготовленности студентов (Баламутов и др. 2008: 2-5; Лысова, Нечушкин 2012: 271).

В реализации программ по физическому воспитанию студентов специалисты обращают внимание на природно-климатические факторы, оказывающие влияние на работу функциональных систем организма. К таким особенным условиям относят регионы Крайнего Севера, и в исследовании С. С. Гуляевой, С. С. Добровольского отмечается, что физическая подготовленность студентов и молодежи, проживающих в республике Саха (Якутия), подвержена неблагоприятным экологическим воздействиям. Наряду с этим, ученые указывают на недостаточность мониторинговых исследований, отсутствие системных подходов к оценке показателей физической подготовленности студентов, что препятствует разработке критериев оценки. Авторами представлен регионально-нормативный комплекс оценки уровня физической подготовленности студентов и молодежи по 10-балльной шкале оценивания (Гуляева, Добровольский 2012: 48).

Об индивидуализации учебного процесса по физическому воспитанию говорят в своих работах Н. М. Баламутова, В. М. Положий, О. В. Чумаков,

которые отмечают, что построение контрольных нормативов физической подготовленности студентов должно строиться с учетом антропометрических показателей (Баламутова и др. 2008: 4). Причем существенное влияние на показатели физической подготовленности оказывает взаимоотношение роста-весовых и грудно-ростовых характеристик, которые позволили ученым составить методику оценки физической подготовленности студентов с учетом индивидуальных особенностей телосложения.

Аналогичного мнения придерживаются И. А. Лысова, Ю. В. Нечушкин, по результатам проведенного исследования они предлагают рассчитывать индивидуальные оценочные баллы физической подготовленности студентов с применением перцентильной шкалы по принципу равенства накопительных частот (Лысова 2012: 273). Однако разработка оценочных норм по данной методике предполагает ежегодный мониторинг, большой массив испытуемых и нахождение интервальных перцентилей в конкретной выборке, что достаточно трудоемко и затратно.

Данные, имеющиеся в литературе, свидетельствуют, что существует иное мнение ученых, которые предлагают за основу оценочных критериев уровня физической подготовленности студентов принять нормы ГТО. Однако, применяя за нормативный критерий оценки результаты сдачи комплекса ГТО, С. А. Ковалева с группой единомышленников установила, что уровень готовности студенческой молодежи к выполнению тестов данного комплекса находится на среднем уровне. Успешно справились с выполнением нормативов ГТО только 54,16% представителей студенческой молодежи, не справились с испытаниями и не достигли нормативных показателей 45,83% (Ковалева и др. 2016: 48). Полученные результаты отрицают возможность использования нормативов комплекса ГТО для оценки уровня физической подготовленности всего контингента студентов, обучающихся в высшем учебном учреждении и задействованных в учебном процессе по физическому воспитанию.

Целью настоящего исследования явилась разработка на основе методики определения сопоставительных норм оценочных критериев количественных показателей физической подготовленности студентов Нижневартовского государственного университета (НВГУ).

Для решения поставленной цели было проведено тестирования физической подготовленности студентов. Диагностика показателей физической подготовленности студентов университета

проводилась среди юношей неспортивных факультетов дневного отделения 1—4 курсов в конце учебного года (2016 г.). В исследовании принимали участие юноши в возрасте 17—21 года, отнесенные по состоянию здоровья к основной медицинской группе. К тестированию были привлечены 209 студентов факультетов: гуманитарного, экономики и управления, искусств и дизайна, педагогики и психологии, информационных технологий и математики, естественно-географического и инженерно-технического. Полученные результаты обрабатывались методами математической статистики, рассчитывались: средняя арифметическая величина (M), среднее квадратичное отклонение (σ), ошибка средней арифметической величины (m), достоверность результатов оценивалось по t -критерию Стьюдента.

Программой физического воспитания НВГУ предусмотрены различные виды физкультурно-спортивной деятельности. Студенты выбирают по собственному желанию специализацию и обязательно посещают занятия 2 раза в неделю в течение всего учебного года. Среди физкультурно-спортивных специализаций юноши отдают предпочтение спортивным играм: баскетболу, волейболу и мини-футболу, атлетическому фитнесу (занятия с применением тренажерных средств) и плаванию. На занятиях двух последних специализаций студентам предлагается индивидуализировать программу и заниматься либо по спортивному направлению, либо по физкультурно-оздоровительному.

Для определения количественных показателей физической подготовленности студентов применялась батарея гетерогенных тестов, определяющих следующие физические способности: скоростно-силовые, координационные, силовые, специальные виды выносливости и гибкость. Результаты проведенного исследования представлены в таблице 1, в которой показано распределение средних величин у студентов различных курсов. На основании полученных данных можно утверждать, что средние показатели у студентов различных курсов имеют достоверные отличия только у первокурсников с юношами 3-го курса по трем тестам: прыжки в длину с места, наклон вперед из положения сидя и челночный бег. Причем в последнем тесте студенты старшего курса улучшили среднегрупповой показатель, наряду с тем как в первых двух сохраняют тенденцию к ухудшению. В остальных тестах не установлено достоверных различий, поэтому показатели всех курсов могут быть объединены и рассмотрены в единстве (табл. 2).

Таблица 1

Показатели физической подготовленности студентов НВГУ

Студенты	Статистические характеристики	Прыжок в длину с места, см	Поднимание туловища из положения лежа, за 30 с	Прыжки через скакалку, за 1 мин	Сгибание-разгибание рук в упоре лежа, кол-во	Наклон вперед из положения сидя на полу, см	Челночный бег, с
1 курс	M	229,92 *	30,15	113,21	35,19	10,15 *	8,22 *
<i>n</i> = 67	σ	25,62	4,79	28,97	13,30	8,17	0,96
	m	3,12	0,58	3,53	1,62	1,00	0,12
2 курс	M	226,47	30,12	111,76	34,73	7,19	8,17
<i>n</i> = 59	σ	37,26	5,58	30,74	13,55	8,43	1,52
	m	4,84	0,72	3,99	1,76	1,10	0,20
3—4 курс	M	221,1 *	29,68	113,09	36,61	5,08 *	7,96 *
<i>n</i> = 83	σ	25,05	5,69	31,05	13,56	9,38	0,92
	m	2,75	0,63	3,41	1,49	1,03	0,10

Примечания: * — статистически значимое различие при $p < 0,05$ соответственно между показателями студентов 1 и 3-го курсов.

Полученные результаты указывают на достаточно большое варьирование данных в широких пределах при выполнении норматива прыжок в длину с места, определяющего скоростно-силовые способности, и проявление специального вида выносливости в процессе выполнения прыжков через скакалку. В результате средне-квадратичное отклонение составляет в среднем

25,39 и 30,56 соответственно, причем данная тенденция отмечается у представителей всех курсов (табл. 1 и 2). Большой диапазон отклонений говорит о неоднородности выборочной совокупности испытуемых по результатам данных тестов, а также указывает на неравномерное развитие данных способностей у части юношей.

Таблица 2

Статистические данные физической подготовленности студентов 1—4 курсов (*n* = 209)

Статистические характеристики	Прыжок в длину с места, см	Поднимание туловища из положения лежа, за 30 с	Прыжки через скакалку, за 1 мин	Сгибание-разгибание рук в упоре лежа, кол-во	Наклон вперед из положения сидя на полу, см	Челночный бег, с (<i>n</i> = 161)
M	224,80	30,45	114,07	36,69	7,41	7,99
σ	25,39	5,44	30,56	14,30	9,33	0,92
m	1,76	0,38	2,11	0,99	0,65	0,06
min	280	46	220	90	32	6,5
max	140	2	36	11	-22	10,6
Размах вариации	140	44	184	79	54	4,1
Шаг интервала	16	5	20	9	6	0,6

Для более детального изучения экспериментальных данных нами было проведено распределение внутригрупповых показателей. С этой целью показатели тестов были сгруппированы в виде интервального вариационного ряда с последующим суммированием накопительных частот по интервалам. На основе полученных результатов построены гистограммы по каждому тесту, которые позволяют изучить закономерности распределения результатов.

Несмотря на большие статистические отклонения результатов выборки в тестах: прыжок в длину с места, прыжки через скакалку и наклон вперед из положения сидя на полу, следует отметить, что их распределение по интервалам все же имеет преимущественно правильный характер и соответствует закону нормального распределения (рис. 1, 3, 5). Рассматривая положение гистограмм в тестах: поднимание туловища из положения лежа и челночный бег, устанавливается скошен-

ность вершины распределения вправо, что указывает на хороший и высокий уровень развития данных способностей у студентов (рис. 2, 6). Противоположный рисунок гистограммы можно наблюдать при тестировании силовой выносливости мышц верхнего плечевого пояса (в тесте сгибание и разгибание рук в упоре лежа), худшие результаты показывает большая часть студентов, что свидетельствует о низком уровне развития данного качества. В связи с вышеизложенным возникает необходимость определения граничных критериев оценочных норм, теперь уже для изучения и определения уровня развития физических качеств отдельного студента.

С этой целью в физическом воспитании обучающихся применяются линейные шкалы. Разработка оценочных нормативов тестов, применяемых в физическом воспитании студентов, осуществлялась по методике, предложенной В. М. Зацiorским и модернизированной современными

учеными В. П. Губа, В. В. Пресняковым. Интервалы результатов в каждом тесте рассчитывались при помощи метода математической статистики с учетом правила $M \pm 2,5 \sigma$. Результаты тестов были разбиты на равномерные интервалы, согласно

которым получены шкалы оценок физической подготовленности в диапазоне от 0 до 10 баллов. Средний результат по выборке приравнялся к 5 баллам.

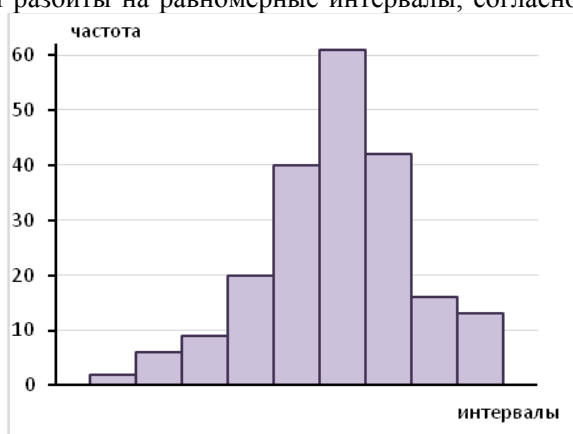


Рис. 1. Гистограмма распределения результатов при выполнении прыжка в длину

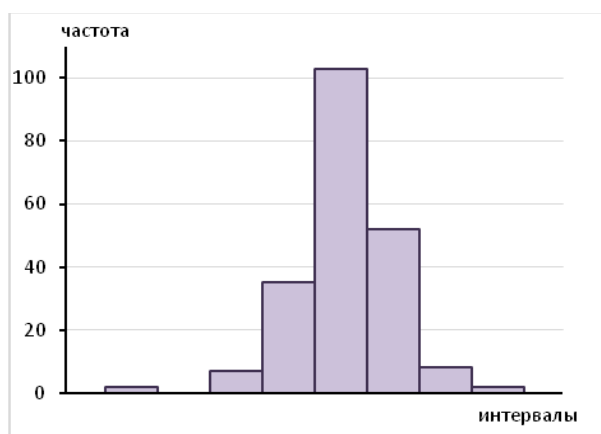


Рис. 2. Гистограмма распределения результатов при поднимании туловища из положения лежа

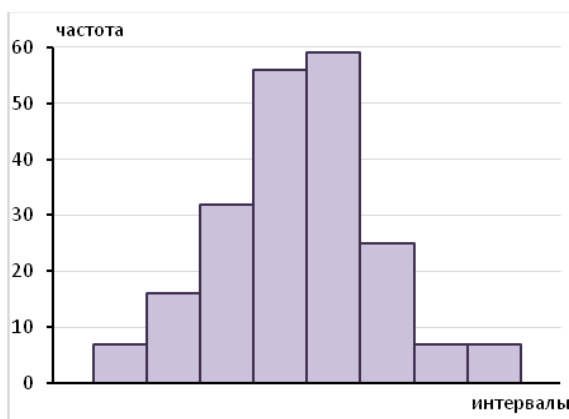


Рис. 3. Гистограмма распределения результатов в прыжках через скакалку

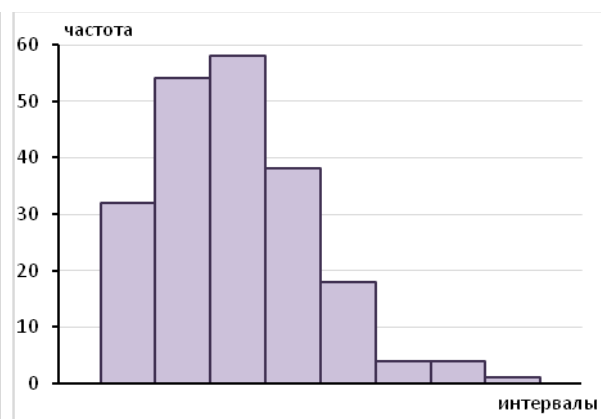


Рис. 4. Гистограмма распределения результатов в сгибании и разгибании рук в упоре лежа

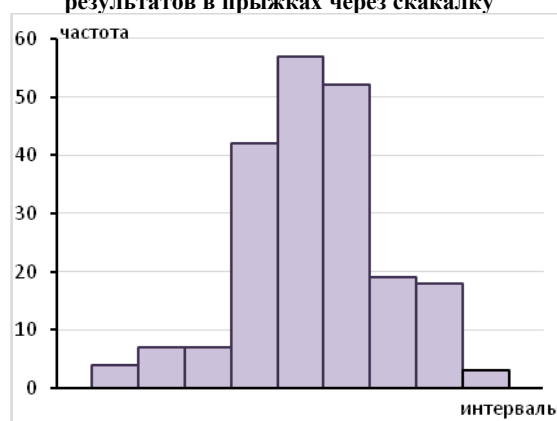


Рис. 5. Гистограмма распределения результатов в тесте на гибкость

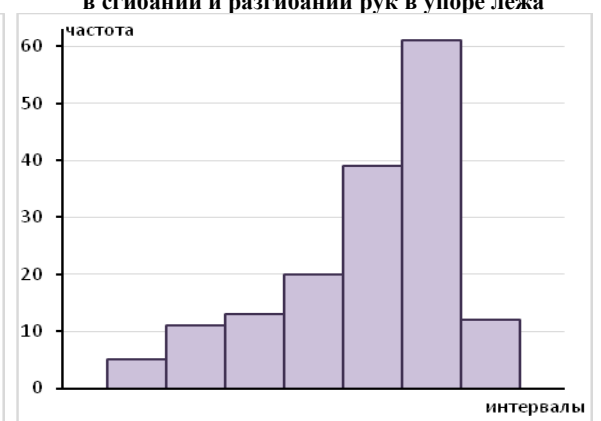


Рис. 6. Гистограмма распределения результатов при выполнении челночного бега

Таблица 3

Шкала оценок физических способностей студентов НВГУ

Балл	Прыжок в длину с места, см	Поднимание туловища из положения лежа, за 30 с	Прыжки через скакалку, за 1 мин	Сгибание-разгибание рук в упоре лежа	Наклон вперед из положения сидя на полу	Челночный бег, с
10	299	43	188	69	30	5,3
9	284	41	173	62	26	5,9

Окончание таблицы 3

8	270	38	158	56	21	6,4
7	255	35	143	49	17	7,0
6	240	33	128	42	13	7,6
5	211	27	98	29	4	8,7
4	197	25	82	22	0	9,3
3	182	22	67	15	-5	9,8
2	167	19	52	9	-9	10,4
1	153	17	37	2	-13	11,0

В таблице 3 представлена шкала оценок, определяющая уровень физической подготовленности студентов НВГУ в различных тестах. В соответствии с нормами данной шкалы двигательное качество, равное 7-ми баллам и выше, рассматривается как отлично развитое, стремящееся к рекордным границам и претендует на доминирующий уровень физической подготовленности. Физическое качество, оцениваемое в 3 балла и ниже, свидетельствует о низком уровне физической подготовленности студента, и должно быть расценено как неудовлетворительное. Применение данной шкалы позволяет оперативно дать оценку уровню развития данного качества студента, определить динамику его улучшения или ухудшения при повторном тестировании, что обеспечит результативность образовательного процесса.

Таким образом, установленный большой диапазон среднеквадратичного отклонения указывает на неоднородность студентов по уровню развития физических качеств и требует в дальнейшем изучать факторы, позволяющие расши-

рить сведения о данном контингенте, с последующим распределением их на группы. Помимо этого необходимо учитывать возможности физического воспитания и выявлять способы и механизмы, позволяющие дифференцировать студентов по уровню физической подготовленности.

По результатам проведенного исследования были определены внутригрупповые закономерности распределения результатов тестов и установлен хороший уровень развития скоростно-силовых способностей и гибкости. Выше среднего развиты у юношей координационные способности, а слабо — силовые способности мышц верхнего плечевого пояса. Разработана шкала оценок физической подготовленности студентов по результатам представленных тестов, применение которой позволит дать оценку индивидуальным физическим способностям, скорректировать программы по физическому воспитанию и поможет качественно улучшить образовательный процесс в вузе.

ЛИТЕРАТУРА

- Баламутова Н. М., Положий В. М., Чумаков О. В. 2008. Методика оценки физической подготовленности студентов юридической академии с учетом индивидуальных антропометрических характеристик // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта 4, 2–5.
- Губа В. П., Пресняков В. В. 2015. Методы математической обработки результатов спортивно-педагогических исследований: учебно-методическое пособие. Москва: Человек.
- Гуляева С. С., Добровольский С. С. 2012. Система оценивания физической подготовленности студентов и молодежи республики Саха (Якутия) // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева 2, 46–50.
- Зацюрский В. М. 1982. Спортивная метрология: учебник. Москва: Физкультура и спорт.
- Ильинич В. И. 2005. Физическая культура студентов и жизнь: учебник. Москва: Гардарики.
- Кабачков В. А., Полевский С. А., Буров А. Э. 2010. Профессиональная физическая культура в системе непрерывного образования молодежи. Москва: Советский спорт.
- Ковалева С. А., Кравченко Н. Н., Алиев Т. Д. 2016. Выявление уровня физической подготовленности студентов по результатам сдачи норм ГТО // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка 4, 48.
- Коллинникова Н. Я. 2006. Управление учебной деятельностью студентов на занятиях физической культуры в вузе: Дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк.
- Красникова О. С., Пащенко Л. Г., Давыдова С. А. 2015. Сравнительный анализ физической подготовленности студентов в условиях реализации свободного выбора физкультурно-спортивной специализации // Теория и практика физической культуры 12, 37–39.
- Лысова И. А., Нечушкин Ю. В. 2012. Диагностика физической подготовленности студентов вузов гуманитарного и технического профиля // Знание, понимание, умение 3, 270–275.
- Начинская С. В. 2011. Спортивная метрология: учебник. Москва: Академия.
- Пащенко Л. Г., Красникова О. С., Давыдова С. А., Самоловов Н. А. 2016. Предпочтения студентов неспортивных факультетов при выборе физкультурно-спортивных специализаций // Коричко А. В. (отв. ред.). Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: материалы V Международной научно-практической конференции. Ч. I. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 221–224.
- Хамиков Ф. Г., Кетоев К. Э. 2013. Педагогические условия организации процесса физического воспитания студентов вуза // Вестник университета 19, 303–307.
- Черенко В. А. 2011. Количественная оценка показателей физической подготовленности студентов // Вестник спортивной науки 2, 69–71.

Шулятьев В. М., Побыванец В. С. 2012. Физическая культура студента: учебное пособие. Москва: Российский университет дружбы народов.

REFERENCES

- Balamutova N. M., Polozhiy V. M., Chumakov O. V. In: Pedagogika, psikhologiya i mediko-biologicheskiye problemy fizicheskogo vospitaniya i sporta [Pedagogy, psychology and medico-biological issues of physical education and sports]. Vol. 4 (2008): 2–5. (In Russian).
- Guba V. P., Presnyakov V. V. Metody matematicheskoy obrabotki rezultatov sportivno-pedagogicheskikh issledovaniy: uchebno-metodicheskoye posobiye [Methods of mathematical processing of sports and pedagogical research data: A teaching geode]. Moscow: Chelovek, 2015. (In Russian).
- Gulyaeva S. S., Dobrovolsky S. S. In: Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astafieva [Bulletin of Astafiev Krasnoyarsk State Pedagogical University]. Vol. 2 (2012): 46–50. (In Russian).
- Zatsiorsky V. M. Sportivnaya metrologiya: uchebnik [Sport metrology: A textbook]. Moscow: Fizkultura i sport, 1982. (In Russian).
- Ilyinich V. I. Fizicheskaya kultura studentov i zhizn: uchebnik [Physical education of students and life: A textbook]. Moscow: Gardariki, 2005. (In Russian).
- Kabachkov V. A., Polievsky S. A., Burov A. E. Professionalnaya fizicheskaya kultura v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya molodezhi [Professional physical training in continuous education of young people]. Moscow: Sovetsky sport, 2010. (In Russian).
- Kovaleva S. A., Kravchenko N. N., Aliev T. D. In: Fizicheskaya kultura: vospitaniye, obrazovaniye, rtenirovka [Physical education: upbringing, education and training]. Vol. 4 (2016): 48. (In Russian).
- Kolinnikova N. Ya. Upravleniye uchebnoy deyatelnostyu studentov na zanyatiykh fizicheskoy kulture v vuze: Dis. ... kand. ped. nauk [Managing educational activity of students during PE classes in higher education institutions: A thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences]. Novokuznetsk, 2006. (In Russian).
- Krasnikova O. S., Paschenko L. G., Davydova S. A. In: Teoriya i praktika fizicheskoy kulture [Theory and practice of physical education]. Vol. 12 (2015): 37–39. (In Russian).
- Lysova I. A., Nechushkin Y. V. In: Znaniye, ponimaniye, umeniye [Knowledge, understanding, skill]. Vol. 3 (2012): 270–275. (In Russian).
- Nachinskaya S. V. Sportivnaya metrologiya: uchebnik [Sport metrology: A textbook]. Moscow: Akademiya, 2011. (In Russian).
- Pashchenko L. G., Krasnikova O. S., Davydov S. A., Samolovov N. A. In: Kultura, nauka, obrazovaniye: problemy i perspektivy: materialy V Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii [Culture, science, education: problems and prospects: Proceedings of the V international research and practical conference]. Ed. by A.V. Korichko. Part I. Nizhnevartovsk: Nizhnevartovsk State University Publ., 2016. Pp. 221–224z. (In Russian).
- Khamikoev F. G., Ketoev K. E. In: Vestnik universiteta [University bulletin]. Vol. 19 (2013): 303–307. (In Russian).
- Cherenko V. A. In: Vestnik sportivnoy nauki [Bulletin of sport science]. Vol. 2 (2011): 69–71. (In Russian).
- Shulyatjev V. M., Pobyvanets V. S. Fizicheskaya kultura studenta: uchebnyye posobiye [Physical education of students: A teaching guide]. Moscow: Russian University of Peoples' Friendship, 2012. (In Russian).

O. S. Krasnikova
Nizhnevartovsk, Russia

DEVELOPING THE CRITERIA TO ASSESS PHYSICAL FITNESS AMONG STUDENTS OF NIZHNEVARTOVSK STATE UNIVERSITY

Abstract. The paper studies modern approaches to assessing physical fitness of university students. Physical fitness indicators demonstrate the impact physical education makes on the health condition of students. Teachers' control of physical abilities of students ensures high quality of the teaching and learning process. Immediate access to current information concerning physical fitness of students allows the teachers to make timely adjustments. The aim of the study is to develop the criteria to assess physical fitness of male students of Nizhnevartovsk State University.

The study is based on the following methods: review, testing, mathematical statistics and graphical representations of material. The study involved 209 female students of non-sports faculties of Nizhnevartovsk State University. We analyzed the state of physical fitness using a wide range of tests. Based on the results, we identified result distribution trends inside each group of students. The tests showed a good level of speed and strength abilities, flexibility, as well as above-average coordination. However, the strength of the upper shoulder muscles was poorly manifested. The data helped us to determine the criteria to assess individual physical fitness of students, which will allow improving the teaching and learning activities at the University.

Key words: students; physical fitness; tests; testing; assessment.

About the author: Olga Sergeevna Krasnikova, Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Professor at the Department for Sports Disciplines.

Place of employment: Nizhnevartovsk State University.

УДК 796.011.1

Л. Г. Пащенко
Нижневартовск, Россия

МОТИВЫ ЗАНЯТИЙ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ У ЛИЦ ЮНОШЕСКОГО И ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА В СРАВНИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ

Аннотация. В настоящей статье представлены результаты изучения проявления мотивов занятий физическими упражнениями лиц юношеского, 1-го и 2-го зрелого возрастов, выделены ведущие и малозначимые мотивы. В исследовании приняли участие 76 женщин и 64 мужчины зрелого возраста, посещающих организованные физ-

культурно-оздоровительные занятия в физкультурно-оздоровительном центре, 78 юношей и 140 девушек, обучающихся на 1—3 курсах ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет», которые были дифференцированы по двум группам: в первую вошли студенты (39 юношей и 100 девушек), чей двигательный режим был ограничен обязательными занятиями физической культурой, во вторую (39 юношей и 40 девушек) — студенты, чей двигательный режим расширен дополнительными физкультурно-оздоровительными или спортивными занятиями. Для достижения поставленной цели была использована модифицированная анкета М. М. Безруких «Оценка мотивации к занятиям физической культурой», для обработки полученных результатов применялись методы математической статистики.

Исследование показало наличие мотивированных изменений в отношении современного человека к физической культуре. Представлена иерархия в системе мотивационных факторов занимающихся, отражающая их взгляды на ожидаемые результаты. Более выраженная мотивация к занятиям физической культурой и спортом отмечается у студентов с расширенным объемом двигательной активности. Также серьезное, продуманное отношение к систематическим занятиям физическими упражнениями отмечается у лиц зрелого возраста, посещающих организованные занятия физкультурно-оздоровительной направленности на базе физкультурно-оздоровительного центра.

Ключевые слова: двигательная активность; юношеский возраст; зрелый возраст; мотивы; физкультурно-оздоровительная деятельность; физкультурно-оздоровительный комплекс.

Сведения об авторе: Лена Григорьевна Пащенко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания.

Место работы: Нижевартовский государственный университет

Контактная информация: 628600, г. Нижневартовск, ул. Ленина, д. 2, каб. 201; тел.: 8-922-655-09-12; e-mail: lenanv2008@yandex.ru.

Сохранение и укрепление здоровья самой дееспособной части населения страны является важной стратегической задачей. В современном мире нарастает осознание роли физической культуры как фактора совершенствования природы человека и общества. Здоровый образ жизни, и в частности физическая культура и спорт, становятся социальным феноменом, национальной идеей, которая способствует развитию здорового общества (Лубышева 2009: 10-13).

На смену естественной биологической потребности в движении и радости от физкультурных занятий в детском возрасте, в юношеском приходит осознание их значимости для укрепления здоровья, эффективности производственного труда и общественной активности личности. Вместе с этим, в период обучения в вузе вопросы физического совершенствования становятся второстепенными по сравнению с вопросами получения профессиональной подготовки, трудоустройства, служебной карьеры, общественной деятельности, создания семьи и воспитания детей.

Завершив профессиональное обучение и вступив в период зрелого возраста, мужчины и женщины приступают к многолетней трудовой деятельности, требующей более и менее объемных затрат нервно-психической и мышечной энергии. Зачастую им приходится сталкиваться с воздействием условий, провоцирующих возникновение профессиональных заболеваний. Усугубляется ситуация действием неблагоприятных климато-географических факторов места проживания.

В этих условиях повышается значимость систематических занятий физическими упражнениями, способствующих расширению функциональных возможностей, улучшению показателей развития физических качеств, организации содержательного досуга. Предварительно проведенные исследования (Пащенко, Красникова 2016: 72—75; Пащенко 2016b: 246—250) показа-

ли важность учета мотивов, побуждающих к физкультурно-спортивной деятельности, для повышения эффективности занятий физической культурой и спортом. Изучение мотивационных особенностей и использование этих данных в процессе занятий позволит совершенствовать организационно-методическое обеспечение физкультурно-оздоровительной деятельности лиц различного возраста.

Актуальной становится разработка не только индивидуальных морфофункциональных, но и мотивационных профилей занимающихся как основы для построения моделей моторной, функциональной и психологической подготовки в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности.

Мотивация представляет собой осознанную причину активности, направленную на достижение поставленной цели, и имеет первоочередное значение для организации физкультурно-оздоровительной деятельности (Андреева 2004: 81—84). Мотивация не является постоянной величиной, она изменяется в зависимости от условий. Создание позитивной среды в значительной степени повышает уровень мотивации и обеспечивает решение задач оздоровительных занятий (Бибик и др. 2010). Мотивы формируются под влиянием внешних и внутренних факторов и связаны с реализацией потребности человека. Мотивы, преобладающие в процессе занятий физической активностью, должны определять и особенности реализации данного вида деятельности, являясь основополагающим звеном при определении способов поддержания интереса лиц зрелого возраста к оздоровительной деятельности.

По мнению Е. В. Андреевой, для повышения эффективности организуемых оздоровительных занятий и поддержания мотивации населения к этой деятельности требуется учитывать интересы населения, со временем пересматривать мотивы,

побуждающие людей заниматься физическими упражнениями.

Выявление приоритетных мотивов физкультурно-оздоровительных занятий лиц зрелого возраста имеет важное значение при организации образовательно-оздоровительной деятельности в условиях физкультурно-оздоровительного центра, а изучение динамики изменения данных мотивов позволит корректировать данный процесс, поддерживая интерес к оздоровительной деятельности и содействуя достижению цели занятий оздоровительной физической культурой данного контингента.

Целью настоящего исследования является проведение сравнительного анализа проявления мотивов занятий физическими упражнениями лиц юношеского, 1-го и 2-го зрелого возрастов, выявление ведущих и малозначимых мотивов.

Для достижения поставленной цели была использована модифицированная анкета М. М. Безруких «Оценка мотивации к занятиям физической культуры», предполагающая выставление испытуемыми количественной оценки (от 1 — несогласие с утверждением, до 5 — абсолютное согласие) утверждениям, характеризующим такие мотивы, как самосохранение здоровья, самосовершенствование, двигательная активность, приобретение практических навыков, физкультурно-спортивные интересы, соперничество, удовольствие от движений, подражание, привычка, положительные эмоции. Для обработки полученных результатов использовались методы математической статистики (среднее арифметическое, среднее квадратичное отклонение, ошибка средней арифметической, достоверность различий по t-критерию Стьюдента).

В исследовании приняли участие 76 женщин и 64 мужчины зрелого возраста. Из числа женщин 40 — представительницы 1-го (средний возраст $24,0 \pm 3,1$ лет) и 36 — 2-го зрелого возраста (средний возраст $46,1 \pm 7,5$ лет). Среди молодых женщин 42% принявших участие в исследовании занимались волейболом, 20% — фитнесом, 38% посещали тренажерный зал. Среди женщин 2-го зрелого возраста 46% занимались плаванием в плавательном бассейне, 38% — фитнесом, 8% — волейболом и 8% отдали предпочтение силовым тренировкам. У мужчин 32 представителя 1-го зрелого возраста (средний возраст $28,8 \pm 4,5$ лет) и 32 — 2-го зрелого возраста (средний возраст $48,3 \pm 7,1$ лет). Среди молодых мужчин 30% принявших участие в исследовании занимались спортивными играми, 34% — фитнесом, 36% посещали тренажерный зал. Среди мужчин 2-го зрелого возраста 40% занимались в плавательном бассейне, 38% — фитнесом, 13% — спортивными играми и 9% отдали предпочтение силовым тренировкам. Все участники исследования зрелого возраста — посетители Физкультурно-оздоровительного комплекса ФБГОУ ВО «Нижевар-

товский государственный университет», посещали групповые формы занятий в течение 6 месяцев и более, отмечали благоприятность местоположения физкультурно-оздоровительного комплекса (пешеходная и транспортная доступность), что позволило исключить влияние на результат ситуационных и организационных факторов.

В исследовании также приняли участие 78 юношей и 140 девушек, обучающихся на 1—3-х курсах НВГУ, которые были дифференцированы по двум группам: в первую вошли студенты (39 юношей и 100 девушек), чей двигательный режим был ограничен обязательными занятиями физической культурой, в рамках изучения обязательной дисциплины; во второй группе (39 юношей и 40 девушек) двигательный режим был расширен дополнительными физкультурно-оздоровительными или спортивными занятиями.

Проведенный анализ литературных источников показал, что юношеский возраст является самым сложным в деле формирования мотивов и интересов к физической активности. В этом возрастном периоде становится актуальным формирование новых общественных и личностных представлений о престижности высокого уровня здоровья и разносторонней физической и моторной подготовленности. В зрелом возрасте главной целью занятий физической культурой становится содействие повышению производительности труда на базе укрепления здоровья и улучшения физического развития. Люди этого возраста должны заботиться о расширении и углублении физической грамотности, о профессионально-прикладной специфике физической активности в соответствии с трудовой деятельностью (Бальсевич 2009).

При изучении мотивации и дальнейшем использовании полученных данных в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности необходимо учитывать иерархию в системе мотивационных факторов занимающихся и создавать такие стимулы, которые наиболее полно отражают их взгляды на ожидаемые результаты.

Результаты зарубежных и отечественных исследователей выделили личностные, ситуационные, поведенческие, организационные факторы, позволяющие индивидам систематически выполнять нагрузки в процессе занятий физической активностью. К личностным факторам относят участие в физкультурно-оздоровительных программах, информированность о положительном влиянии физических нагрузок на здоровье. Важным ситуационным фактором является близкая расположенность спортивного комплекса от дома, стоимость занятий. Организационные факторы — групповая форма проведения занятий, а также возможность выбирать форму двигательной активности (Тиунова 2012: 54—65). Характер отношения занимающихся к занятиям обусловлен не только личностно ориентированными, но и социально значимыми мотивами, которые могут

быть тесно взаимосвязанными при условии постановки соответствующих задач (Вавилов 2015).

Интересное содержание и эффективные методики занятий физическими упражнениями являются одним из условий систематичности физкультурно-оздоровительных занятий. Также важной является возможность предоставления права выбора того или иного вида физической активности. Многофункциональный физкультурно-оздоровительный комплекс ФГБОУ ВО «НВГУ» позволяет предложить населению широкий выбор физкультурно-оздоровительных и спортивных занятий. К услугам посетителей предоставляется возможность посещения самостоятельных и организованных физкультурно-оздоровительных занятий по: плаванию и аквааэробике, разновидностям фитнеса, спортивным играм (футбол, баскетбол, волейбол, мини-футбол), кудо, скалолазанию. В тренажерном зале имеется возможность осуществления самостоятельных занятий и посещения индивидуальных тренировок, в процессе которых тренер поможет подобрать программу тренировочных занятий и проконсультировать по вопросам спортивного питания. Для студентов всех факультетов, являющихся представителями юношеского возраста, в процессе физического воспитания в начале учебного года предоставляется возможность свободного выбора одной из нескольких физкультурно-спортивных специализаций, а также свободной их замены в течение года.

В методических рекомендациях по использованию различных форм мотивации к ведению здорового образа жизни, занятиям физической культурой и спортом констатируется, что для того чтобы физкультурные занятия могли соперничать с другими способами проведения свободного

времени, они должны быть интересными и приносить удовольствие (2011).

Сравнительный анализ количественной оценки мотива «получение удовольствия от движений» продемонстрировал достоверно высокие ($p < 0,05$) показатели у мужчин зрелого возраста, как 1-го ($4,4 \pm 0,6$), так и 2-го ($4,25 \pm 0,7$), по сравнению с юношами ($3,4 \pm 1,2$). Аналогичная ситуация наблюдается и у лиц женского пола: девушки, занимающиеся на обязательных физкультурных занятиях, испытывают меньшее удовольствие от физической деятельности ($3,8 \pm 1,0$), чем женщины зрелого возраста — 1-го ($4,5 \pm 0,6$) и 2-го ($4,3 \pm 0,7$), посещающие групповые формы физкультурно-оздоровительных занятий. При рассмотрении проявления данного мотива у юношей и девушек, имеющих различный двигательный опыт (Пащенко 2016: 355—359), оказалось, что студенты, чей двигательный режим расширен дополнительными физкультурно-оздоровительными или спортивными занятиями, получают большее удовольствие от движений, и их количественные показатели достоверно не отличаются от результатов мужчин и женщин зрелого возраста, занимающихся физической активностью. В таблицах 1 и 2 представлены доминирующие, значимые и малозначимые мотивы занятий физической культурой у лиц юношеского и зрелого возраста. Как видно из таблиц, мотив «получение удовольствия от движений» является значимым для всех юношей и мужчин (табл. 1), а также для девушек, занимающихся только на обязательных занятиях по физической культуре, и женщин 1-го и 2-го зрелых возрастов (табл. 2). Для студенток с расширенным двигательным режимом данный мотив является доминирующим.

Таблица 1

Выраженность мотивов занятий физической культурой у юношей и мужчин зрелого возраста

Проявление мотивов	Юноши, занимающиеся спортом	Юноши, занимающиеся физической культурой	Мужчины 1-го зрелого возраста	Мужчины 2-го зрелого возраста
Доминирующие	- стремление к доминированию; - стремление к самосовершенствованию		- самосохранение здоровья; - стремление к самосовершенствованию; - положительные эмоции	- самосохранение здоровья; - стремление к самосовершенствованию; - положительные эмоции
Значимые	- получение удовольствия от движений	- получение удовольствия от движений; - общение	- получение удовольствия от движений; - общение	- получение удовольствия от движений; - общение
Малозначимые	- оценка окружающих	- приобретение практических навыков в физкультурно-спортивной деятельности; - оценка окружающих; - подражание	- оценка окружающих; - подражание	- оценка окружающих; - подражание

Таблица 2

Выраженность мотивов занятий физической культурой у девушек и женщин зрелого возраста

Проявление мотивов	Девушки, занимающиеся спортом	Девушки, занимающиеся физкультурой	Женщины 1-го зрелого возраста	Женщины 2-го зрелого возраста
Доминирующие	- получение удовольствия от движений; - стремление к самосовершенствованию		- получение удовольствия от движений; - положительные эмоции; - стремление к самосовершенствованию;	- самосохранение здоровья; - получение удовольствия от движений; - положительные эмоции
Значимые	- общение; - положительные эмоции	- получение удовольствия от движений; - общение	- самосохранение здоровья; - получение удовольствия от движений; - общение	- получение удовольствия от движений; - общение
Малозначимые	- оценка окружающих; - подражание	- приобретение практических навыков в физкультурно-спортивной деятельности; - соперничество; - подражание; - доминирование	- оценка окружающих; - подражание	- оценка окружающих; - подражание; - доминирование

Результаты проведенного нами исследования не подтверждают данные зарубежных коллег (Уэйнберг 2001: 238—251), констатирующих, что по мере взросления снижается мотив получения удовольствия от движений и на первый план выходит желание достичь успеха в физкультурно-спортивной деятельности.

Мотив стремления к доминированию в процессе занятий физической культурой не относится к числу ведущих мотивов ни в юношеском, ни в зрелом возрасте (табл. 1, 2). При этом у лиц мужского пола не обнаружено достоверных различий в его проявлении (у мужчин 1-го зрелого возраста $3,7 \pm 1,0$, 2-го — $3,5 \pm 1,0$). Но дифференциация юношей по их двигательной активности, показала, что у студентов, занимающихся только на физкультурных занятиях, количественный показатель проявления данного мотива составил $3,7 \pm 1,2$, а у физически активных юношей данный мотив является одним из ведущих и достоверно ($p < 0,05$) выше, чем у сверстников и старших мужчин ($4,5 \pm 0,8$).

У девушек и женщин проявление данного мотива отличается. Студентки, занимающиеся дополнительно в спортивной или физкультурно-оздоровительной секциях, имеют показатель $4,1 \pm 0,9$, что существенно не отличается от показателя женщин 1-го зрелого возраста ($3,9 \pm 0,9$). При этом их результаты достоверно ($p < 0,05$) выше, чем у студенток, занимающихся только на физкультурных занятиях ($2,9 \pm 1,3$) и женщин 2-го зрелого возраста ($2,8 \pm 1,2$).

Получение положительных эмоций в процессе физкультурно-спортивной деятельности является показателем того, что человек и в дальнейшем будет продолжать заниматься одним из видов двигательной активности. Количественное

значение проявления данного мотива показало, что студенты (юноши и девушки) с ограниченной обязательными физкультурными занятиями двигательной активностью имеют достоверно более низкие значения ($3,7 \pm 1,0$ и $3,5 \pm 0,9$ соответственно) по сравнению со сверстниками, имеющими повышенную двигательную активность (у юношей — $4,2 \pm 0,7$, у девушек — $4,3 \pm 0,6$), а также мужчинами (1-й зрелый возраст — $4,5 \pm 0,5$, 2-й — $4,5 \pm 0,6$) и женщинами ($4,4 \pm 0,6$ и $4,3 \pm 0,7$ соответственно). Следует отметить, что мотив получения положительных эмоций является доминирующим в зрелом возрасте, как у женщин, так и мужчин (табл. 1, 2).

Мотив занятий физическими упражнениями для самосохранения здоровья является доминирующим для мужчин 1-го и 2-го зрелого возрастов ($4,55 \pm 0,5$ в обоих случаях) и для женщин старше 35 лет ($4,56 \pm 0,4$) и значимым для молодых женщин ($4,2 \pm 0,8$). Тогда как ни для юношей, ни для девушек стремление укрепить здоровье в процессе занятий двигательной активностью не является приоритетным.

Обращает на себя внимание факт недостаточно высоких показателей в проявлении мотива «привычка занятий». Отсутствие достоверных различий в количественных показателях у юношей с различной двигательной активностью и мужчин 1-го и 2-го зрелого возрастов, так же как и у девушек и женщин, позволяет констатировать, что выполнение физических упражнений во время досуга является ситуативным, и наряду с этим отсутствует стремление повышать двигательную активность в период свободного времяпрепровождения в качестве рекреационного средства. Мотив приобретения практических навыков также не является значимым для исследуемого контингент-

та. При этом, у лиц мужского пола показатели его проявления выше, чем у женского. Так, у юношей с расширенным двигательным режимом среднее значение по данному мотиву составило $4,23 \pm 0,9$, а у девушек, также занимающихся дополнительно физическими упражнениями, — $3,8 \pm 0,8$. Показатели у их менее физически активных сверстников составили, соответственно, $3,2 \pm 1,1$ и $2,8 \pm 0,9$. У мужчин 1-го зрелого возраста — $4,2 \pm 0,6$, 2-го зрелого возраста — $3,7 \pm 1,0$, а у женщин, соответственно, $3,8 \pm 0,9$ и $3,3 \pm 1,4$. Полученные данные позволяют сделать вывод о не сформированном желании повышать физкультурную образованность в вопросах организации и содержания двигательной активности для решения развивающих, образовательных, оздоровительных задач, а также недостаточном проявлении активности в понимании отдельной личностью значимости индивидуальной деятельности, направленной на физическое совершенствование.

Мотив стремления к самосовершенствованию важен для юношей и девушек, которым обязательны занятия по программе учебной дисциплины «Физическая культура» недостаточно. Данный мотив является для них доминирующим. Так же как для мужчин и женщин 1-го зрелого возраста и мужчин старше 35 лет. Двигательно малоактивные студенты оценили данный мотив достоверно ниже, чем остальные участники исследования.

В процессе исследования были выявлены малозначимые мотивы к занятиям. К их числу занимающиеся отнесли оценку окружающих. Проявление этого мотива у юношей составило $2,8 \pm 1,4$, в 1-м зрелом возрасте — $2,5 \pm 1,3$, во 2-м — $2,2 \pm 1,1$. У лиц женского пола более высокие значения были выявлены у физически активных девушек ($3,3 \pm 1,3$) и молодых женщин ($2,8 \pm 0,9$), а низкие — у малоактивных студенток ($2,6 \pm 1,2$) и

женщин 2-го зрелого возраста ($2,2 \pm 1,0$). Данный факт следует принять во внимание специалистам, осуществляющим физкультурно-оздоровительную работу с данным контингентом, при подборе методического инструментария в процессе занятий. Аналогичная ситуация наблюдается и в проявлении мотива подражания — он не является значимым ни для девушек и женщин, ни для мужчин зрелого возраста, а также юношей с ограниченным режимом двигательной активности.

Таким образом, проведенное исследование позволило выделить значимые и малозначимые мотивы к занятиям физической культурой у лиц юношеского и зрелого возраста. Можно наблюдать наличие мотивированных изменений в отношении современного человека к физической культуре, в понимании ее лично значимого смысла. Но при этом следует отметить, что более серьезное, продуманное отношение к систематическим занятиям физическими упражнениями отмечается не у всех занимающихся, и в большей степени характерно для возрастных лиц, посещающих организованные занятия физкультурно-оздоровительной направленности на базе физкультурно-оздоровительного центра, а также студентов с расширенным объемом двигательной активности.

Полученные данные позволяют более эффективно организовывать физкультурно-оздоровительную деятельность и наполнить занятия соответствующим содержанием. Представленные особенности в системе мотивационных факторов лиц юношеского и зрелого возраста, занимающихся оздоровительной физической культурой, являются актуальной информацией для специалистов в сфере физической культуры при разработке модели организации оздоровительной деятельности в условиях физкультурно-оздоровительного центра.

ЛИТЕРАТУРА

- Андреева Е. В. 2004. Анализ мотивационных теорий в сфере оздоровительной физической культуры и рекреации // Теория и методика физического воспитания и спорта 2, 81–84.
- Бальсевич В. К. 2009. Очерки по возрастной кинезиологии человека. Москва: Советский спорт.
- Бибик Р. В., Гончарова Н. Н., Хабинец Т. А. 2010. Структура мотивации к физкультурно-оздоровительной деятельности женщин первого зрелого возраста // Проблемы физического воспитания и спорта 9, 9–11.
- Вавилов В. В. 2015. Значимость управления мотивационной сферой в процессе занятий атлетической гимнастикой для подготовки к сдаче нормативов комплекса ГТО // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта 1 (34), 25–31.
- Лубышева Л. И. 2009. Феномен спортивной культуры в аспекте методологического анализа // Теория и практика физической культуры 3, 10–13.
- Методические рекомендации по использованию различных форм мотивации к ведению здорового образа жизни, занятиям физической культурой и спортом. 2011 // сост. Тиунова О. В., Фильченков Д. А., Томилова М. В. Москва; Пенза.
- Пащенко Л. Г. 2016а. Проявление мотивов занятий физической культурой и спортом у студентов вуза с различной двигательной активностью // Современные научные исследования и инновации 5 (61), 355–359.
- Пащенко Л. Г. 2016б. Характеристика мотивационной сферы женщин зрелого возраста, занимающихся оздоровительной физической культурой // Бюллетень науки и практики 9 (10), 246–250.
- Пащенко Л. Г., Красникова О. С. 2016. Отношение к занятиям физической культурой и спортом студентов вуза с различной двигательной активностью // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук 5–4, 72–75.
- Тиунова О. В. 2012. Практические аспекты мотивации к занятиям физической культурой и спортом // Физическое воспитание и детско-юношеский спорт 4 (6), 54–65.
- Уэйнберг Р. С., Гоулд Д. 2001. Основы психологии спорта и физической культуры. Киев: Олимпийская литература.

REFERENCES

- Andreeva E. V. In: Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya i sporta [Theory and methods of physical education and sports]. Vol. 2 (2004): 81–84. (In Russian).
- Balsevich V. K. Ocherki po vozrastnoy kineziologii cheloveka [Essays on human age kinesiology]. Moscow: Sovetsky sport, 2009. (In Russian).
- Bibik R. V., Goncharova N. N., Khabinets T. A. In: Problemy fizicheskogo vospitaniya i sporta [Problems of physical education and sport]. Vol. 9 (2010): 9–11. (In Russian).
- Vavilov V. V. In: Pedagogiko-psykhologicheskiye i mediko-biologicheskiye problemy fizicheskoy kultury i sporta [Pedagogical-psychological and medico-biological problems of physical education and sports]. Vol. 1 (34) (2015): 25–31. (In Russian).
- Lubysheva L. I. In: Teoriya i praktika fizicheskoy kultury [Theory and practice of physical education]. Vol. 3 (2009): 10–13. (In Russian).
- Metodicheskiye rekomendatsii po ispolzovaniyu razlichnykh form motivatsii k vedeniyu zdorovogo obraza zhizni, zanyatiyam fizicheskoy kulturoy i sportom [Guidelines on using different motivation forms to encourage healthy lifestyle, physical training and sports]. Comp. by Tiunova O. V., Filchenkov D. A., Tomilova M. V. Moscow, Penza, 2011. (In Russian).
- Pashchenko L. G. In: Sovremennyye nauchniye issledovaniya i innovatsii [Modern scientific research and innovation]. Vol. 5 (61) (2016): 355–359. (In Russian).
- Pashchenko L. G. In: Bulletin nauki i praktiki [Bulletin of science and practice]. Vol. 9 (10) (2016): 246–250. (In Russian).
- Pashchenko L. G., Krasnikova O. S. In: Aktualniye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk [Actual problems of humanitarian and natural sciences]. Vol. 5–4 (2016): 72–75. (In Russian).
- Tiunova O. V. In: Fizicheskoye vospitaniye i detsko-yunoshesky sport [Physical education and youth sport]. Vol. 4 (6) (2012): 54–65. (In Russian).
- Weinberg R. S., Gold D. Osnovy psikhologii sporta i fizicheskoy kultury [Basic psychology of sport and physical culture]. Kiev: Olympic literature, 2001. (In Russian).

L. G. Pashchenko
Nizhnevartovsk, Russia

COMPARING MOTIVATION FOR PHYSICAL ACTIVITY AMONG YOUNG PEOPLE AND ADULTS

Abstract. The paper presents the results of the study of motivation for physical activity among young people and young and mature adults and identifies the major and low priority motives. The study involved 76 adult women and 64 men regularly attending group sport classes in a fitness centre and 78 male and 140 female 1st and 2nd year students of Nizhnevartovsk State University. The latter were divided into two groups: the first group included students with physical activity was limited to mandatory physical education classes (39 male and 100 female students); the second group included students who do additional sports or fitness (39 male and 40 female students). For the purposes of the study we used a modified survey “Assessing motivation for physical activity”, originally designed by M.M. Bezrukikh, and applied mathematical statistics to analyze the data.

The study showed how motivation for physical activity had changed over time. This paper presents a hierarchy of motivating factors reflecting the outcomes of the fitness activity expected by the survey participants. Those students engaged in additional physical activity have higher motivation for sports. The adult survey participants attending group sports classes in a fitness centre also show high levels of motivation and systematic approach to physical activity.

Key words: physical activity; adolescence; maturity; motivation; physical well-being activities; fitness centre.

About the author: Lena Grigorevna Pashchenko, Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Assistant Professor of the Department for Theory of Physical Training.

Place of employment: Nizhnevartovsk State University.

УДК 796.922.093.642

E. A. Реуцкая, Е. М. Николаев
г. Омск, Россия

ВКЛАД ГОНОЧНОГО И СТРЕЛКОВОГО КОМПОНЕНТОВ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ БИАТЛОНИСТОВ В ИТОГОВЫЙ СПОРТИВНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ НА ОСНОВНЫХ ДИСТАНЦИЯХ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

Аннотация. Статья посвящена изучению соревновательной деятельности высококвалифицированных биатлонистов на основе анализа гоночного и стрелкового компонентов их подготовленности. Для выявления вклада гоночного и стрелкового компонентов подготовленности высококвалифицированных биатлонистов в итоговый спортивный результат был проведен корреляционный анализ итогового спортивного результата (занятое место в гонке) с показателями соревновательной деятельности высококвалифицированных биатлонистов. Для корреляционного анализа использовались технические протоколы («SIWI-DATA») этапов Кубка мира по биатлону сезона 2015—2016 гг.

Анализ результатов исследования показал, что вклад гоночного и стрелкового компонентов подготовленности в итоговый спортивный результат на различных дистанциях отражает неодинаковые по уровню своего проявления параметры подготовленности высококвалифицированных биатлонистов. Вклад гоночного и стрелкового компонентов подготовленности биатлонистов в различных видах соревновательных программ определяется не только способностями и функциональными механизмами, но и внешними, погодными факторами соревновательной деятельности, что предопределяет возможность их избирательного воздействия. Вследствие чего для достижения высокого спортивного результата высококвалифицированные биатлонисты должны в равной степени иметь дос-

таточно хорошую гоночную и стрелковую подготовку, а также уметь вариативно их использовать соответственно условиям, сложившимся в ходе соревнований.

Ключевые слова: высококвалифицированные биатлонисты; гоночный и стрелковый компоненты подготовленности; итоговый спортивный результат.

Сведения об авторах: Елена Александровна Реуцкая¹, кандидат биологических наук, директор; Евгений Михайлович Николаев², научный сотрудник.

Место работы: Научно-исследовательский институт деятельности в экстремальных условиях Сибирского государственного университета физической культуры и спорта^{1,2}.

Контактная информация. ^{1,2}644009, г. Омск, ул. Н. Масленникова, д. 144, корпус 3; тел. 8(3812)364348, e-mail: niideu@mail.ru.

Поскольку биатлон представляет собой вид спорта, где соединены два абсолютно разных двигательных действия, о вкладе гоночного и стрелкового компонентов подготовленности в итоговый результат всегда велись споры. Анализ литературных источников свидетельствует о том, что мнения авторов о степени вклада гоночного и стрелкового компонентов подготовленности в итоговый спортивный результат всегда расходились. Одни авторы придерживаются мнения, что стрелковая подготовленность вносит решающий вклад в результативность соревновательной деятельности (Безмельничын 1972: 26; Солдатов 1989: 24). Другие отмечают существенное влияние гоночной подготовки в итоговом спортивном результате (Астафьев, Безмельничын 1990: 135). Часть исследователей придерживаются мнения, что только сбалансированное соотношение стрелковой и гоночной подготовленности будет способствовать наилучшему спортивному результату (Тихонов 1984: 24; Громько 1987: 16—20).

В исследовании Р. А. Зубрилова (2011) был определен вклад различных сторон подготовленности в спортивный результат по итогам анализа выступления биатлонистов на Олимпийских играх 2010 года в Ванкувере (Канада). Результаты исследования показали, что вклад гоночного компонента (время преодоления кругов) и стрелкового компонента (качество стрельбы) в индивидуальной гонке у мужчин является одинаковым — по 43,8%. У женщин несколько иная тенденция: вклад гоночного компонента в итоговый спортивный результат в индивидуальной гонке составляет 48%, а стрелкового — 37%. Автор отмечает, что на разных дистанциях вклад гоночного компонента подготовленности в результат соревновательной деятельности составляет в среднем от 38 до 48%, т.е. для высокого соревновательного результата вполне достаточно средних показателей функциональной подготовки, которые можно успешно компенсировать стрелковой подготовкой.

Анализируя результаты соревновательной деятельности биатлонисток на зимних Олимпийских играх 2014 г. в Сочи, Я. С. Романова (Романова 2015) показала, что достичь высокого уровня спортивного результата в биатлоне можно, акцентируя внимание на разных сторонах подготовленности или их комбинации, компенсируя недостатки одной стороны подготовленности высокими показателями другой стороны подготовки. Спор-

тивный результат, достигнутый в большей степени за счет гоночного компонента подготовленности, показали Дарья Домрачева (во всех гонках), Тура Бергер (спринт, гонка преследования), Анастасия Кузьмина (спринт, гонка преследования). Спортивный результат, достигнутый в большей мере за счет стрелкового компонента подготовленности, показала Елена Пидгрушная (индивидуальная гонка, масстарт). Сбалансированную подготовку показали в ряде гонок Вероника Виткова (индивидуальная гонка), Габриэла Соукалова (масстарт), Ольга Вилухина (спринт).

Результаты корреляционного анализа, проведенного в исследовании Я. С. Романовой, показали, что во всех дисциплинах биатлона итоговый результат статистически достоверно зависит от гоночного компонента подготовленности (Романова 2015: 64—72).

Основанием для выполнения настоящей работы явился приказ Минспорта России от 17.12.2014 г. № 1030 об утверждении ФГБОУ ВО СибГУФК государственного задания на выполнение работ на 2015—2017 гг. по теме: «Специальная подготовленность высококвалифицированных биатлонистов и технология ее повышения в годичном макроцикле».

Для выявления вклада гоночного и стрелкового компонентов подготовленности высококвалифицированных биатлонистов в итоговый спортивный результат нами был проведен корреляционный анализ итогового спортивного результата (занятое место в гонке) с показателями соревновательной деятельности высококвалифицированных биатлонистов. Для корреляционного анализа использовались технические протоколы («SIWI-DATA») этапов Кубка мира по биатлону сезона 2015—2016 гг. Поскольку протяженность трасс и их рельеф, дистанции подхода к огневому рубежу и ухода с него в местах проведения Кубка мира несколько отличаются, было принято решение провести корреляционный анализ итогового спортивного результата (занятое место в гонке) с показателями соревновательной деятельности высококвалифицированных биатлонистов на каждом этапе Кубка мира и в каждой гонке отдельно. В общей сложности были проанализированы результаты 106 высококвалифицированных биатлонистов и 104 биатлонисток, выступающих на этапах Кубка мира по биатлону.

Для оценки корреляции переменных использовался коэффициент корреляции Спирмена. Корреляция характеризовалась по направлению и силе. Корреляционная связь считалась слабой при величине коэффициента до 0,29, умеренной при величине коэффициента от 0,3 до 0,69 и сильной при величине коэффициента от 0,7 до 1,00. Для

анализа были выбраны показатели только с сильной корреляционной связью.

Расчеты коэффициентов корреляции между спортивным результатом и показателями соревновательной деятельности высококвалифицированных биатлонистов в спринтерских гонках этапов Кубка мира сезона 2015—2016 гг. представлены в таблице 1.

Таблица 1

Коэффициенты корреляции спортивного результата с показателями соревновательной деятельности высококвалифицированных биатлонистов в спринтерских гонках этапов Кубка мира сезона 2015—2016 гг.

Этапы Кубка мира	Общее время 1 круга	Общее время 2 круга	Общее время штрафных кругов	Чистый ход 1 круга	Чистый ход 2 круга	Чистый ход 3 круга	Сумма чистого хода
1		0,84	0,82			0,81	
2					0,84	0,86	0,87
3	0,82	0,85			0,83	0,87	0,88
4	0,81	0,83				0,83	0,84
6		0,83			0,82	0,87	0,86
7	0,82	0,87		0,81	0,84	0,84	0,88
8	0,82				0,83	0,88	0,88
9		0,87			0,82	0,86	0,86
Чемпионат мира	0,82	0,88			0,86	0,88	0,89

Этапы Кубка мира: 1 — Эстерсунд (Швеция); 2 — Хохфильцен (Австрия); 3 — Поклюка (Словения); 4 — Рупольдинг (Германия); 6 — Антхольц-Антерсельва (Италия); 7 — Кэнмор (Канада); 8 — Преск Айленд (США); 9 — Ханты-Мансийск (Россия); Чемпионат мира — Холменколлен (Норвегия)

Согласно таблице 1, наибольшее количество взаимосвязей спортивного результата в спринтерских гонках наблюдалось с показателями, характеризующими гоночную подготовленность высококвалифицированных биатлонистов. Во всех спринтерских гонках сезона 2015—2016 гг. была выявлена сильная взаимосвязь спортивного результата с чистым ходом третьего круга ($r = 0,81 - 0,88$, $p < 0,001$).

Полученные результаты исследования вполне закономерны, поскольку третий круг в спринтерской гонке является финишным, и от его прохождения во многом зависит итоговый спортивный результат. Нередко на этапах Кубка мира можно было наблюдать, как исход спринтерской гонки решался именно на финише третьего круга.

В сезоне 2015—2016 гг. у российских спортсменов наблюдалась тенденция снижения скорости прохождения третьего круга в спринтерских гонках, что существенным образом отражалось на итоговом спортивном результате. Резервом повышения скорости прохождения третьего круга спринтерской гонки является, прежде всего, качественная функциональная подготовленность биатлонистов. Для этого необходимо направить тренировочный процесс на развитие специальной работоспособности биатлонистов, обеспечивающих во время соревнований выполнение интенсивной мышечной деятельности, удлиняя при этом фазу «компенсированного» утомления, для чего в подготовке должна быть предусмотрена

тренировочная работа на фоне текущего недовосстановления. В частности, повышение интенсивности тренировочного процесса за счет увеличения среднестанционной скорости передвижения (дистанционный тип работы во II и III зонах) с активацией окислительного и анаэробного (гликолитического) механизмов энергообеспечения (Головачев, Лопухов, 2016: 34—74). Баланс нагрузок для развития аэробных возможностей в сочетании с определенным объемом скоростной работы будет способствовать повышению функциональных возможностей организма с одной стороны, и не допускать перетренировки — с другой (Загурский 2016: 250—285).

Сильная взаимосвязь спортивного результата наблюдается с показателем суммы чистого хода ($r = 0,84 - 0,89$, $p < 0,001$), который включает в себя сумму времени чистого хода всех трех кругов. Поскольку данный показатель характеризует гоночный компонент подготовленности биатлонистов, можно прийти к выводу о том, что именно этот компонент подготовленности вносит наибольший вклад в спортивный результат биатлонистов в спринте.

На I этапе Кубка мира в Эстерсунде (Швеция) сильная взаимосвязь спортивного результата наблюдалась с показателем общего времени штрафных кругов ($r = 0,82$, $p < 0,001$). Из-за сложных погодных условий даже победители этой гонки имели штрафные круги. Единственным биатлонистом, который отстрелялся без

штрафа, был М. Дэвис (Канада), занявший 10 место, однако общее время стрельбы у него значительно превышало время стрельбы победителей этой гонки.

Примечательно, что сильная взаимосвязь наблюдалась не с общим количеством штрафов у спортсменов, а с общим временем прохождения штрафных кругов. Таким образом, даже при наличии промахов в стрельбе преимущество имели

спортсмены с высоким гоночным компонентом подготовленности.

У женщин-биатлонисток в спринтерских гонках была похожая тенденция (табл. 2). Так же как и у биатлонистов-мужчин, сильная взаимосвязь спортивного результата наблюдалась с чистым ходом третьего круга ($r = 0,75 - 0,88$, $p < 0,001$) и суммой чистого хода ($r = 0,75 - 0,89$, $p < 0,001$).

Таблица 2

Коэффициенты корреляции спортивного результата с показателями соревновательной деятельности высококвалифицированных биатлонисток в спринтерских гонках этапов Кубка мира сезона 2015—2016 гг.

Этапы Кубка мира	Общее время 1 круга	Общее время 2 круга	Общее время штрафных кругов	Чистый ход 1 круга	Чистый ход 2 круга	Чистый ход 3 круга	Сумма чистого хода	Общее кол-во промахов
1		0,82	0,77			0,76	0,75	
2		0,78			0,77	0,79	0,80	
3		0,84			0,84	0,87	0,87	
4		0,89		0,83	0,87	0,88	0,89	
6		0,89				0,84	0,84	
7	0,76		0,79					0,71
8	0,76		0,80		0,76	0,81	0,79	
9		0,90			0,81	0,88	0,85	
ЧМ	0,81	0,87	0,80		0,76	0,75	0,78	

Этапы Кубка мира: 1 — Эстерсунд (Швеция); 2 — Хохфильцен (Австрия); 3 — Поклюка (Словения); 4 — Рупольдинг (Германия); 6 — Антхольц-Антерсельва (Италия); 7 — Кэнмор (Канада); 8 — Преск Айленд (США); 9 — Ханты-Мансийск (Россия); Чемпионат мира — Холменколлен (Норвегия)

На I этапе Кубка мира в Эстерсунде (Швеция) так же как и у мужчин, сильная взаимосвязь спортивного результата наблюдалась с показателем общего времени штрафных кругов ($r = 0,77$, $p < 0,001$).

Интересные результаты у женщин были получены при анализе коэффициентов корреляции спортивного результата спринтерской гонки с показателями соревновательной деятельности на этапе Кубка мира в Кэнморе (Канада). Это единственная спринтерская гонка, где сильная взаимосвязь спортивного результата наблюдалась с общим количеством промахов ($r = 0,71$, $p < 0,001$),

т.е. именно в этой спринтерской гонке стрелковый компонент подготовленности биатлонисток являлся ведущим. В остальных спринтерских гонках, так же как и у мужчин-биатлонистов, вклад гоночного компонента подготовленности в итоговый спортивный результат был превалирующим.

В таблице 3 представлены коэффициенты корреляции спортивного результата с показателями соревновательной деятельности высококвалифицированных биатлонистов в индивидуальных гонках этапов Кубка мира сезона 2015—2016 гг.

Таблица 3

Коэффициенты корреляции спортивного результата с показателями соревновательной деятельности высококвалифицированных биатлонистов в индивидуальных гонках этапов Кубка мира сезона 2015—2016 гг.

Этапы Кубка мира	Общее время штрафа	Общее количество промахов	Общее время чистого хода
Мужчины			
Эстерсунд (Швеция)	0,76	0,76	0,76
Женщины			
Эстерсунд (Швеция)	0,82	0,82	
Рупольдинг (Германия)	0,82	0,82	
Чемпионат мира Холменколлен (Норвегия)	0,83	0,80	

Согласно таблице 3, как у мужчин, так и у женщин-биатлонисток вклад стрелкового компонента подготовленности в итоговый спортивный результат в индивидуальных гонках является ве-

дущим. Сильная взаимосвязь спортивного результата была зафиксирована с общим количеством промахов ($r = 0,76$, $p < 0,001$ у мужчин и $r = 0,80 - 82$, $p < 0,001$ у женщин) и общим време-

нем штрафа ($r = 0,76$, $p < 0,001$ у мужчин и $r = 0,82 - 83$, $p < 0,001$ у женщин).

Единственной гонкой, где наряду со стрелковым компонентом гоночный компонент подготовленности являлся ведущим, была индивидуальная гонка у мужчин в Эстерсунде (Швеция) ($r = 0,76$, $p < 0,001$).

При анализе коэффициентов корреляции спортивного результата с показателями соревновательной деятельности высококвалифицированных биатлонистов в гонках преследования на этапах Кубка мира сезона 2015—2016 гг. можно отметить примерно равный вклад гоночного и стрелкового компонентов подготовленности (табл. 4).

Таблица 4

Коэффициенты корреляции спортивного результата с показателями соревновательной деятельности высококвалифицированных биатлонистов в гонках преследования на этапах Кубка мира сезона 2015—2016 гг.

Этапы Кубка мира	Общее время 3 круга	Общее время 5 круга	Общий чистый ход	Общее время штрафных кругов	Чистый ход 3 круга	Чистый ход 4 круга	Чистый ход 5 круга	Общее количество промахов
1	0,63		0,67					
2		0,78	0,88	0,76		0,88	0,78	0,74
3	0,75	0,81	0,82	0,79		0,81	0,82	0,76
4		0,80	0,85		0,82	0,74	0,80	
6		0,70	0,76					
8	0,69		0,70	0,69				
9			0,76			0,75	0,70	
ЧМ	0,73		0,84	0,73	0,77			

Этапы Кубка мира: 1 — Эстерсунд (Швеция); 2 — Хохфильцен (Австрия); 3 — Поклюка (Словения); 4 — Рупольдинг (Германия); 6 — Антхольц-Антерсельва (Италия); 8 — Преск Айленд (США); 9 — Ханты-Мансийск (Россия); Чемпионат мира — Холменколлен (Норвегия)

Сильная взаимосвязь спортивного результата во всех гонках преследования наблюдалась с общим чистым ходом биатлонистов ($r = 0,67 - 0,88$, $p < 0,001$). На втором и третьем этапах Кубка мира в Хохфильцене (Австрия) и Поклюке (Словения) наряду с гоночным компонентом, стрелковый компонент вносит большой вклад в спортивный результат ($r = 0,74$, $p < 0,001$ и $r = 0,76$, $p < 0,001$ соответственно). На восьмом этапе Кубка мира в Преск Айленде (США) и Чемпионате мира в Холменколлене (Норвегия) сильная взаимосвязь спортивного результата наблюдалась с общим

временем штрафных кругов ($r = 0,69$, $r = 0,73$, $p < 0,001$ соответственно), т.е. при наличии промахов в стрельбе преимущество было за биатлонистами с высокой гоночной подготовленностью.

У женщин-биатлонисток наблюдалась несколько иная тенденция (табл. 5). Наибольшее количество взаимосвязей спортивного результата в гонках преследования установлено с показателями, характеризующими гоночную подготовленность высококвалифицированных биатлонисток.

Таблица 5

Коэффициенты корреляции спортивного результата с показателями соревновательной деятельности высококвалифицированных биатлонисток в гонках преследования на этапах Кубка мира сезона 2015—2016 гг.

Этапы Кубка мира	Общий чистый ход	Общее время штрафных кругов	Чистый ход 3 круга	Чистый ход 4 круга	Чистый ход 5 круга
1	0,79		0,72	0,76	0,71
2	0,75	0,71	0,73	0,73	0,72
3	0,79	0,71	0,77	0,79	
4	0,72				
6	0,76		0,79		0,74
8	0,77		0,72	0,73	0,74
9	0,79	0,77	0,74	0,78	0,77
ЧМ	0,82	0,73	0,81		0,78

Этапы Кубка мира: 1 — Эстерсунд (Швеция); 2 — Хохфильцен (Австрия); 3 — Поклюка (Словения); 4 — Рупольдинг (Германия); 6 — Антхольц-Антерсельва (Италия); 8 — Преск Айленд (США); 9 — Ханты-Мансийск (Россия); Чемпионат мира — Холменколлен (Норвегия)

Так, сильная взаимосвязь спортивного результата во всех гонках преследования наблюдалась с общим чистым ходом биатлонисток ($r = 0,72 - 0,82$, $p < 0,001$), с чистым ходом прохожде-

ния 3—5 кругов ($r = 0,71 - 0,81$, $p < 0,001$). На трех этапах Кубка мира (Хохфильцен (Австрия), Поклюка (Словения), Ханты-Мансийск (Россия)) и Чемпионате мира в Холменколлене (Норвегия)

сильная взаимосвязь спортивного результата наблюдалась с общим временем штрафных кругов ($r = 0,71 — 0,77, p < 0,001$), свидетельствуя опять же в пользу гоночного компонента подготовленности биатлонисток.

Анализ результатов исследования показал, что вклад гоночного и стрелкового компонентов подготовленности в итоговый спортивный результат на различных дистанциях отражает не одинаковые по уровню своего проявления параметры подготовленности высококвалифицированных биатлонистов. В спринтерских гонках ведущим является гоночный компонент подготовленности. В индивидуальных гонках стрелковый компонент подготовленности вносит больший вклад в итоговый спортивный результат. В персьюте наблюдается примерно равное соотношение вклада гоночного и стрелкового компонентов подготовленности в итоговый спортивный результат биатлонистов.

Результаты проведенных исследований свидетельствуют о том, что на вклад гоночного и стрелкового компонентов подготовленности в итоговый спортивный результат биатлонистов может оказать значительное влияние большое количество внешних факторов, к которым, прежде всего, относятся погодные условия. Сильный снегопад и ветер могут значительно изменить вклад гоночного и стрелкового компонента подготовленности в итоговый спортивный результат в ту или иную сторону. В результате преимущество будут получать биатлонисты с хорошей тактической подготовленностью, которые быстро

приспособляются к изменяющимся условиям соревнований.

Различия вклада гоночного и стрелкового компонентов подготовленности в ряде соревновательных дисциплин у женщин и мужчин-биатлонистов, на наш взгляд, связаны, прежде всего, с различиями уровня их стрелковой подготовленности. Женщины-биатлонистки практически догнали мужчин по точности стрельбы, но пока уступают им по скорострельности (Зубрилов 2013: 296; Романова, Астафьев 2015: 144—153). В итоге в гонке преследования упущенное время на стрельбе биатлонисткам приходится компенсировать гоночной подготовленностью. В связи с чем именно гоночный компонент подготовленности у них является ведущим в этом виде соревновательной программы.

Выводы. 1. Вклад гоночного и стрелкового компонентов подготовленности биатлонистов в различных видах соревновательных программ определяется не только способностями и функциональными механизмами, но и внешними, погодными факторами соревновательной деятельности, что предопределяет возможность их избирательного воздействия.

2. Для достижения высокого спортивного результата высококвалифицированные биатлонисты должны в равной степени иметь достаточно хорошую гоночную и стрелковую подготовленность, а также уметь вариативно их использовать соответственно условиям, сложившимся в ходе соревнований.

ЛИТЕРАТУРА

- Астафьев Н. В., Безмельницын Н. Г. 1990. Значимость гоночного и стрелкового компонентов подготовленности биатлонистов на основных дистанциях соревнований // Проблемы соревновательной деятельности: тезисы докладов научно-практической конференции. Харьков: Харьковский институт физической культуры, 135.
- Безмельницын Н. Г. 1972. Экспериментальное исследование основных факторов, влияющих на результаты и время стрельбы в биатлоне: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва.
- Головачев А. И., Лопухов Н. П. 2016. Методические аспекты построения тренировочного процесса биатлонистов высокой квалификации на различных этапах многолетней подготовки // Аикин В. А., Загурский Н. С. (отв. ред.). Современная система спортивной подготовки в биатлоне: материалы V Всероссийской научно-практической конференции. Омск: СибГУФК, 34–74.
- Громыко В. Ф., Солдатов О. А., Субботин В. Я. 1987. Влияние лыжной гонки на точность стрельбы в биатлоне // Научно-спортивный вестник 2, 16–20.
- Загурский Н. С., Шукалович Д. А., Гуца С. Ю. 2016. Современные тенденции развития биатлона и анализ выступления Сборной команды России по биатлону в 2014–2016 гг. // Аикин В. А., Загурский Н. С. (отв. ред.). Современная система спортивной подготовки в биатлоне: материалы V Всероссийской научно-практической конференции. Омск: СибГУФК, 250–285.
- Зубрилов Р. А. 2011. Современные структурные и стрелковые модели соревновательной деятельности биатлонистов // Аикин В. А. (отв. ред.). Современная система спортивной подготовки в биатлоне: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Омск: СибГУФК, 89–106.
- Зубрилов Р. А. 2013. Стрелковая подготовка биатлониста. Москва: Советский спорт.
- Романова Я. С. 2015. Комплексный индивидуальный подход к совершенствованию техники стрельбы биатлонистов высокой квалификации: Дис. ... канд. пед. наук. Омск.
- Романова Я. С., Астафьев Н. В. 2015. Изучение сбалансированности подготовленности биатлонистов посредством нормирования спортивного результата, гоночного и стрелкового компонентов подготовленности // Аикин В. А., Загурский Н. С. (отв. ред.). Современная система спортивной подготовки в биатлоне: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. Омск: СибГУФК, 144–153.
- Солдатов О. А. 1989. Метод повышения результативности стрельбы у квалифицированных биатлонисток: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва.
- Тихонов В. В. 1984. Тактика подхода к огневому рубежу в биатлоне: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва.

REFERENCES

- Astafiev N. V., Bezmelnitsin N. G. In: Problemy sorevnovatelnoy deyatel'nosti: tezisy dokladov nauchno-prakticheskoy konferentsii [Problems of competitive activity: reports of a research and practical conference]. Kharkiv: Kharkov Institute of Physical Education, 1990. P. 135. (In Russian).
- Bezmelnitsin N. G. Eksperimentalnoye issledovaniye osnovnykh faktorov, vliyayushchikh na rezultaty i vremya strelby v biatlone: Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Pilot study of the major factors influencing results and time of shooting in biathlon: An author's abstract of the thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences]. Moscow, 1972. (In Russian).
- Golovachov A. I., Lopukhov N. P. In: Sovremennaya sistema sportivnoy podgotovki v biatlone: materialy V Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii [Modern system of biathlon training: Proceedings of the V All-Russian research and practical conference]. Omsk: Siberian State University of Physical Education and Sports, 2016. Pp. 34–74. (In Russian).
- Gromyko V. F., Soldatov O. A., Subbotin V. Ya. In: Nauchno-sportivnyy vestnik [Scientific and sports bulletin]. Vol. 2 (1987): 16–20. (In Russian).
- Zagurskiy N. S., Shukalovich D. A., Gushcha S. Yu. In: Sovremennaya sistema sportivnoy podgotovki v biatlone: materialy V Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii [Modern system of biathlon training: Proceedings of the V All-Russian research and practical conference]. Omsk: Siberian State University of Physical Education and Sports, 2016. Pp. 250–285. (In Russian).
- Zubrilov R. A. In: Sovremennaya sistema sportivnoy podgotovki v biatlone: materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii [Modern system of biathlon training: Proceedings of All-Russian research and practical conference]. Omsk: Siberian State University of Physical Education and Sports, 2011. Pp. 89–106. (In Russian).
- Zubrilov R. A. Strelkovaya podgotovka biatlonista [Marksmanship training of biathletes]. Moscow: Svetsky sport, 2013. (In Russian).
- Romanova Ya. S. Kompleksniy individualniy podkhod k sovershenstvovaniyu tekhniki strelby biatlonistov vysokoy kvalifikatsii: Dis. ... kand. ped. nauk [Integrated individual approach to improving shooting skills of qualified biathletes: A thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences]. Omsk, 2015. (In Russian).
- Romanova Ya. S., Astafiev N. V. In: Sovremennaya sistema sportivnoy podgotovki v biatlone: materialy IV Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii [Modern system of biathlon training: Proceedings of the IV All-Russian research and practical conference]. Omsk: Siberian State University of Physical Education and Sports, 2015. Pp. 144–153. (In Russian).
- Soldatov O. A. Metod pobysheniya rezultativnosti strelby u kvalifitsirovannykh biatlonistok: Avtorefe. dis. ... kand. ped. nauk [Method of improving shooting skills of the qualified female biathletes: An author's abstract of the thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences]. Moscow, 1989. (In Russian).
- Tikhonov V. V. Taktika podkhoda k ognemomu rubezhu v biatlone: Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Tactics of approaching a firing line in biathlon: An author's abstract of the thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences]. Moscow, 1984. (In Russian).

E. A. Reutskaya, E. M. Nikolaev
Omsk, Russia

RACING AND SHOOTING COMPONENTS OF THE QUALIFICATION OF HIGHLY SKILLED BIATHLETES AND ITS CONTRIBUTION TO THE FINAL RESULTS OF THE MAJOR COMPETITIVE PROGRAM

Abstract. The purpose of this work is to study the competitive activity of highly qualified biathletes via analyzing the racing and shooting components of their qualification. In order to identify the significance of racing and shooting component in the final sports result, we have analyzed the correlation between the final sports result (the placement in the race) and indicators of competitive activity of highly skilled biathletes. The analysis is based on technical protocols («SIWI-DATA») of the Biathlon World Cup 2015–2016.

The results showed that the contribution of the racing and shooting components in the final result in various distances is uneven in its level and manifestation. The contribution of the racing and shooting components in various competitive programs depends on both physical abilities and functional mechanisms of sportsmen, but also on external weather factors, thus predetermining their selective impact. Therefore, in order to achieve high results biathletes must have equally good racing and shooting qualification and be able to use them in accordance with the competitive conditions.

Key words: highly skilled biathletes; racing and shooting components; final sports result.

About the authors: Elena Alexandrovna Reutskaya¹, Candidate of Biological Sciences (PhD), Director; Evgeniy Mikhailovich Nikolaev², Research Associate.

Place of employment: Research Institute of Activity in Extreme Conditions, Siberian State University of Physical Education and Sports, Omsk^{1,2}.

УДК 797.212.7

О. Л. Трещева
Омск, Россия

С. А. Карнеева
Москва, Россия

ХАРАКТЕРИСТИКА СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ ЭЛИТНЫХ СПОРТСМЕНОК В КОМПЛЕКСНОМ ПЛАВАНИИ

Аннотация. Статья посвящена исследованию соревновательной практики элитной мировой спортсменки, многократной чемпионки и рекордсменки мира в комплексном плавании Катинки Хоссу (Венгрия), которая с 2012 по 2015 гг. выигрывала общий зачет Кубка мира, установила 15 мировых рекордов, являлась неоднократной победительницей Чемпионатов Европы и Мира, максимально реализовывала свой потенциал в главных соревнованиях годичных макроциклов. Количество соревнований оказывает влияние на стабильность достижений и про-

должительность удержания спортсменом состояния спортивной формы на протяжении длительного соревновательного периода, что стимулирует прирост достижений.¹ Прирост спортивных результатов в течение макроцикла подготовки статистически значимо связан с общим количеством стартов, что указывает на важность количественных характеристик соревновательной практики для обеспечения необходимого темпа спортивного совершенствования. Представлены материалы, раскрывающие объем соревновательной практики венгерской пловчихи, и, для сравнения, российской спортсменки, являющейся лидером сборной команды России в комплексном плавании с 2012 по 2015 гг. Исследования показали, что объем соревновательной практики венгерской спортсменки растет из года в год, изменяются парциальные объемы проплываемых на соревнованиях дистанций разными способами, что обусловило изменение раскладки на дистанции 200 м комплексным плаванием и позволило установить мировой рекорд в 2015 году. У российской спортсменки соревновательный объем проплываемых дистанций меньше от 6 до 11 раз, имеет тенденцию к снижению из года в год и, соответственно, ухудшаются результаты в комплексном плавании в главных соревнованиях годичных макроциклов.

Ключевые слова: соревновательная практика; комплексное плавание; элитные спортсменки; Катинка Хоссу; чемпионка; рекордсменка мира; количество соревнований; количество стартов; соревновательный объем; 2012–2015 гг.

Сведения об авторах: Ольга Львовна Трещева¹, доктор педагогических наук, профессор кафедры физического воспитания и спорта; Светлана Анатольевна Карпеева², мастер спорта международного класса, специалист комплексной научной группы по плаванию сборной команды России²

Место работы: Омский государственный университет путей сообщения¹, Центр спортивной подготовки сборных команд России².

Контактная информация: 644046, г. Омск, пр. Карла Маркса, д. 35, e-mail: olga56@inbox.ru¹; 105064, Москва, ул. Казакова, д. 18, строение 8, e-mail: karpeevasveta@yahoo.com².

В настоящее время проблеме использования соревнований в системе подготовки спортсменов уделяется все возрастающее внимание. Стремление к возможно более широкому использованию соревнований является одной из отличительных черт современной системы подготовки спортсменов. Формы тренировки, моделирующие условия соревнований и участие в соревнованиях различного уровня, создают платформу для достижения высших результатов. Следствием отсутствия возможности участвовать в необходимом количестве стартов является недостаточная адаптация спортсмена к факторам соревновательной ситуации и в связи с этим закономерное снижение качества соревновательной деятельности. В системе подготовки спортсмена участие в соревнованиях играет роль средства, позволяющего интегрально воздействовать на всю совокупность факторов, обуславливающих способность спортсмена демонстрировать определенное качество соревновательной деятельности (Платонов 2012).

Выполнение соревновательных упражнений стимулирует совершенствование способности спортсмена мобилизовать потенциальные возможности организма, тактического мышления и психической подготовленности; способствует адаптации к специфическому физическому утомлению в обстановке соревнования (Красников 2005; Трещева 2014: 798—804). Поэтому естественно стремление специалистов использовать соревнования в качестве одной из важнейших форм подготовки. Особенно ярко это проявляется в процессе подготовки спортсменов высокого класса на этапе максимальной реализации индивидуальных возможностей (Платонов и др. 2005).

Совершенствование уровня развития основных физических качеств и их производных при выполнении собственно соревновательных упражнений возможно лишь при условии, что сте-

пень их проявления будет выше некоторого порога, за которым появляется тренирующий эффект данного упражнения. В связи с этим участие в официальных соревнованиях, на наш взгляд, является наиболее ценным по сравнению с выполнением соревновательных упражнений на контрольных тренировках. Последние, безусловно, играют определенную роль в развитии тренированности пловцов, в контроле за уровнем подготовленности спортсменов, в некоторой степени совершенствования их соревновательной деятельности. Однако подобные соревновательные упражнения, как правило, бывают не вполне эффективны в тех случаях, когда отмечается недостаточная конкуренция между участниками, слабая мотивация спортсменов, отсутствует должный эмоциональный фон, присущий соревновательной обстановке. Кроме того в таких неофициальных контрольных соревнованиях отсутствует фактор соперничества с зарубежными спортсменами, и часто у спортсмена бывает недостаточно стартов для отработки тактических вариантов прохождения соревновательной дистанции.

Количество соревнований в определенных пределах оказывает влияние на стабильность достижений и продолжительность удержания спортсменом состояния спортивной формы на протяжении длительного соревновательного периода, что стимулирует прирост достижений. По данным А. А. Красникова (Красников 2006: 23—24), прирост спортивных результатов в течение макроцикла подготовки статистически значимо связан с общим количеством стартов ($r = 0,31$), что указывает на важность количественных характеристик соревновательной практики для обеспечения необходимого темпа спортивного совершенствования. Автор отмечает, что наиболее заметное положительное соотношение наблюдается между приростом результатов и количеством стартов на

смежных дистанциях во всем макроцикле и в периоде сохранения спортивной формы, предшествующем достижению лучшего результата макроцикла подготовки ($r = 0,35$).

Наличие статистически значимых коэффициентов корреляции между приростом спортивных результатов и параметрами соревновательной практики подтверждает предположение о существовании их оптимальных величин, способствующих прогрессу спортивного мастерства.

В целях изучения современных тенденций развития соревновательной практики в плавании нами был проведен анализ количества стартов в официальных соревнованиях в течение 2012—2015 гг. рекордсменки мира на дистанции 200

метров комплексным плаванием Катинки Хоссу (Венгрия) и одной из сильнейших комплексисток России.

В сезоне 2012—2013 гг. Хоссу приняла участие в 22-х официальных соревнованиях, в 2013—2014 гг. — в 23-х, в 2014—2015 гг. — в 28-ми (табл. 1, 2). В 2012—2013 гг. пловчиха вышла на старт 365 раз, в 2013—2014 гг. — 488, в 2014—2015 гг. — 587 раз соответственно. Соревновательный объем плавания составил 79 950 м в первый год олимпийского цикла, 88 950 м — во второй и 111 700 м — в третий год. За один турнир спортсменка в среднем проплывала 3 600 м в 2012—2013 гг., 3 850 м в 2013—2014 гг. и 4 000 м — в 2014—2015 гг.

Таблица 1

Объем соревновательной практики в 2012—2015 гг.

Фамилия спортсменки	Количество соревнований			Количество стартов			Соревновательный объем (м)			Средний объем за один турнир (м)		
	2012–2013	2013–2014	2014–2015	2012–2013	2013–2014	2014–2015	2012–2013	2013–2014	2014–2015	2012–2013	2013–2014	2014–2015
Хоссу К. (Венгрия)	22	23	28	365	488	587	79 950	88 950	111 700	3 600	3 850	4 000
N (Россия)	9	8	9	87	72	70	13 250	9 950	9 750	1 450	1 250	1 100

Следует отметить, что почти на каждом соревновании спортсменка стартовала во всех способах плавания и на разных дистанциях. Поскольку Хоссу наилучшие достижения показывает на дистанции 200 м комплексным плаванием, наибольший соревновательный объем у нее отмечается на дистанциях 200 м всеми способами, а также впечатляет количество стартов на 400-метровках вольным стилем и комплексным плаванием. При этом данная пловчиха немало вни-

мания уделяет и спринтерским дистанциям на 50 и 100 м, а также выступает на стайерских дистанциях на 800 и 1 500 м. Изучая динамику объема соревновательной практики с 2012 по 2015 гг., мы выявили неуклонный рост количества стартов на всех дистанциях и всеми способами, при этом наибольший прирост отмечается на дистанциях 400 и 800 м вольным стилем, 100 и 200 м на спине, 100 и 200 м брассом (табл. 2).

Таблица 2

Количество стартов по дистанциям и способам

Дистанция, способ плавания	Хоссу Катинка (Венгрия)			N (Россия)		
	Количество стартов					
	2012–2013	2013–2014	2014–2015	2012–2013	2013–2014	2014–2015
50 в/с	13	18	30	3	4	5
100 в/с	14	19	24	18	17	11
200 в/с	43	42	49	22	15	19
400 в/с	30	28	41	1	2	–
800 в/с	13	8	14	1	1	–
1500 в/с	–	2	2	–	–	–
Объем (м)	33 050	31 800	44 300	7 550	6 500	5150
50 н/с	19	40	42	3	1	5
100 н/с	19	42	50	4	–	–
200 н/с	38	42	54	1	–	–
Объем (м)	10 450	14 600	17 900	750	50	250
50 брасс	8	13	17	3	8	5
100 брасс	6	10	16	1	2	–
200 брасс	10	9	20	–	–	–
Объем (м)	3 000	3 450	6 450	250	600	250
50 бат.	13	30	35	8	6	6
100 бат.	20	35	30	3	2	5
200 бат.	42	48	48	–	–	–
Объем (м)	11 050	14 600	14 350	700	450	800
100 к/п	28	25	23	–	5	1

Окончание таблицы 2

200 к/п	40	44	52	18	9	10
400 к/п	29	33	40	1	–	3
Объем (м)	22 400	24 500	28 700	4 000	2 300	3 300
Всего (м)	79 950	88 950	111 700	13 250	9 950	9 750

При изучении раскладки Катинки Хоссу на дистанции 200 метров комплексным плаванием в течение этого олимпийского цикла (табл. 3), мы наблюдаем следующую динамику по способам: баттерфляй — 27,20 (2013 г.) — 27,64 (2014 г.) — 27,30 (2015 г.); на спине — 32,19—32,42—31,64; брасс — 37,46—37,64—36,70; вольный стиль — 31,07—30,38—30,48. Общий результат изменялся с 2.07,92 в 2013 г. до 2.06,12 в 2015 г., что является мировым рекордом на сегодняшний день. Мы предполагаем, что прогресс в плавании на спине и

брассом в третий год олимпийского цикла произошел за счет значительного увеличения объема работы этими способами на соревновательных скоростях. Соревновательный объем в плавании на спине в сезоне 2014—2015 гг. вырос с 14 600 м до 17 900 м по сравнению с предыдущим годом, а брассом — с 3 450 м до 6 450 м. Также скачок общего результата на дистанции 200 метров комплексным плаванием и установление мирового рекорда можно связать с увеличением количества стартов на дистанциях 200, 400 и 800 м.

Таблица 3

Раскладка на 200 м комплексным плаванием

Год, соревнования	Хоссу Катинка (Венгрия)						N (Россия)					
	Раскладка				200 к/п	Место	Раскладка				200 к/п	Место
	бат.	н/с	брасс	в/с			бат.	н/с	брасс	в/с		
2013 — ЧМ	27,20	32,19	37,46	31,07	2.07,92	1	27,91	33,95	39,21	31,60	2.12,67	13
2014 — ЧЕ	27,64	32,42	37,64	30,38	2.08,11	1	28,20	34,59	39,75	31,43	2.13,97	9
2015 — ЧМ	27,30	31,64	36,70	30,48	2.06,12	1	27,73	34,31	42,10	32,71	2.16,85	27

В третьем годичном цикле олимпийского сезона 2012—2016 гг. Катинка Хоссу проплыла на 21% больше дистанций длиной 200 метров, на

27% — 400-метровых дистанций и на 75% — 800-метровых, чем во втором годичном цикле.

Достижения Хоссу К. после Олимпийских игр 2012 года представлены в таблице 4.

Таблица 4

Достижения Катинки Хоссу на соревнованиях FINA и LEN (Чемпионаты мира и Европы, этапы Кубка мира) в 2012—2015 гг.

Медали	2012—2013 гг.				2013—2014 гг.			2014—2015 гг.		
	ЧМ	ЧМ (25 м)	ЧЕ (25 м)	ЭКМ	ЧЕ	ЧЕ (25 м)	ЭКМ	ЧМ	ЧМ (25 м)	ЭКМ
Золото	2	2	3	41	3	1	33	2	4	51
Серебро	–	2	1	9	1	2	11	–	3	8
Бронза	1	1	–	7	1	1	11	1	1	9
Рекорд мира	–	–	–	–	–	–	5	1	4	5

В общей сложности за три года Катинка Хоссу завоевала 4 золотые и 2 бронзовые медали Чемпионатов мира по водным видам спорта; 6 золотых, 5 серебряных и 2 бронзовых медали Чемпионатов мира по короткой воде; 3 золотые, 1 серебряную и 1 бронзовую медали Чемпионата Европы по водным видам спорта; 4 золотые, 3 серебряные и 1 бронзовую медали Чемпионатов Европы по короткой воде; 125 золотых, 28 серебряных и 27 бронзовых медалей этапов Кубка мира, а также все три года подряд она выигрывала общий зачет Кубка мира и установила 15 мировых рекордов, причем 5 мировых рекордов были установлены на главных соревнованиях годичного цикла в 2014—2015 гг. На наш взгляд, постепенное увеличение объема соревновательной практики всеми способами на различных дистанциях позволило Хоссу в полной мере использо-

вать соревновательный метод в процессе подготовки к главным стартам сезона, который помог спортсменке повысить свои функциональные возможности, обрести психологическую устойчивость к соревновательному стрессу, отработать тактические варианты проплывания различных дистанций и тем самым обеспечить физическое и психологическое превосходство над соперниками.

Для сравнения мы хотим вкратце представить характеристику соревновательной практики лучшей российской пловчихи на дистанции 200 м комплексным плаванием в 2012—2015 гг. (табл. 1–3). Из таблиц видно, что количество соревнований, в которых участвовала российская спортсменка, в три раза меньше, чем у Хоссу, а соревновательный объем проплываемых дистанций ниже в 6 раз в 2012—2013 г., в 9 раз в 2013—2014 г. и в 11,5 раза в 2014—2015 г. Анализ пока-

зывает, что за исследуемые три года у российской спортсменки каждый год снижается как объем соревновательной практики, так и уровень результатов на главных соревнованиях года (с 2.12,67 до 2.16,85). Абстрагируясь от других факторов, влияющих на успешность спортивной подготовки, можно предположить, что снижение общего объема соревновательной практики негативно сказывается на результативности и уровне достижений у исследуемой спортсменки.

В заключение хотелось бы отметить следующее. Безусловно, такой колоссальный объем соревновательной практики присущ, по-видимому, только уникальным спортсменам, к которым, конечно же, относится венгерская пловчиха Катинка Хоссу. Показанные в статье данные о количестве соревнований, стартов и объеме соревновательной практики, по-видимому, нельзя считать модельными характеристиками всех элитных спортсменов мирового плавания. Однако более детальное рассмотрение динамики этих показателей позволяет выявить тенденции совершенствования соревновательной деятельности для достижения наивысших индивидуальных результатов в комплексном плавании. При этом важно учитывать не только количественные показатели соревновательной практики, но и парциальные объемы проплываемых дистанций разными способами, а также качество соревновательной деятельности.

Наши исследования и наблюдения за лучшими зарубежными спортсменами показывают,

что современная соревновательная практика элитных пловцов мира значительно насыщеннее по сравнению с российскими спортсменами. В связи с отсутствием возможности у российских пловцов участвовать в большом количестве соревнований при наличии острой конкуренции, по-видимому, необходимо предусмотреть возможность увеличения количества стартов на каждом соревновании. Это позволит улучшить адаптационные возможности спортсменов в условиях соревновательной нагрузки, выработать индивидуальные модельные характеристики соревновательной практики и соревновательной деятельности. Пловцы, достигшие высокого уровня тренированности, позволяющего относительно быстро восстанавливать потенциал после напряженной соревновательной деятельности, для которых не характерно чрезмерное психическое воздействие во время соревнований, могут шире использовать возможности соревновательного метода тренировки. Характер соревнований в каждом макроцикле должен соответствовать уровню подготовленности спортсмена, его возможностям, необходимым для решения поставленных задач. В целом же соревновательная практика, так же как и другие компоненты подготовки в спорте высших достижений, должна быть подчинена задаче демонстрации максимальных результатов в наиболее ответственных соревнованиях.

ЛИТЕРАТУРА

- Иссурин В. Б. 2010. Блокочная периодизация спортивной тренировки. Москва: Советский спорт.
- Красников А. А. 2005. Основы теории спортивных соревнований: учебное пособие для вузов физической культуры и спорта. Москва: Физическая культура.
- Красников А. А. 2006. Основы теории спортивных соревнований в системе наук о спорте // Теория и практика физической культуры 9, 23–24.
- Платонов В., Булатова М., Мичуда Ю., Матвеев С., Драгунов Л., Борисова О., Козут И., Радченко Л., Кропивницкая Т., Томашевский В. 2014. Олимпийский спорт. Киев: Олимпийская литература.
- Платонов В. Н., Булатова М. М., Марси М. С. 2005. Основы подготовки национальных команд к Играм Олимпиад: историко-методологический аспект // Наука в олимпийском спорте 1, 8–70.
- Платонов В. Н. 2012. Спортивное плавание: путь к успеху в 2 книгах. Книга 1. Москва: Советский спорт.
- Попов О.И., Булгакова Н.Ж. 2003. Спортивное плавание: прошлое, настоящее, будущее // Петряев А.В., Клешнева И.В. (отв. ред.). Плавание. Исследования, тренировка, гидрореабилитация: Материалы II международной научно-практической конференции. СПб.: Изд-во Павлин, 21–26.
- Фискалов В. Д. 2010. Спорт и система подготовки спортсменов: учебник. Москва: Советский спорт.
- Bowman B. 2003. Training Michael Phelps: American Flyer // Swimming Technique 1, 8–12.
- Trescheva O. L. 2014. Psychological Image of the Winning // Athlete American Journal of Scientific and Educational Research 2(5) (July-December). Volume II, 798–804.

REFERENCES

- Issurin V. B. Blokovaya periodizatsiya sportivnoy trenirovki [Block periodization of sports training]. Moscow: Sovetskiy sport, 2010. (In Russian).
- Krasnikov A. A. Osnovy teorii sportivnykh sorevnovaniy: uchebnoye posobiye dlya vuzov fizicheskoy kultury i sporta [The theoretical foundations of sports competitions: A teaching guide for higher education institutions of physical education and sports]. Moscow: Fizicheskaya kultura, 2005. (In Russian).
- Krasnikov A. A. Teoriya i praktika fizicheskoy kultury [Theory and practice of physical education]. Vol. 9 (2006): 23–24. (In Russian).
- Platonov V., Bulatova M., Michuda Yu., Matveev S., Dragunov L., Borisova O., Kohut I., Radchenko L. Kropivnitsky T., Tomaszewski V. Olympiyskiy sport [Olympic sport]. Kiev: Olympiyskaya literatura, 2014. (In Russian).
- Platonov V. N., Bulatova M. M., Marsi M. S. In: Nauka v olimpiyskom sporte [Science in the Olympic sport]. Vol. 1 (2005): 8–70. (In Russian).

Platonov V. N. Sportivnoye plavaniye: put k uspekhu v 2 knigakh [Sport swimming: A path to success, in 2 books]. Book 1. Moscow: Sovetsky sport, 2012. (In Russian).

Popov O. I., Bulgakova N. Zh. In: Plavaniye. Issledovaniye, trenirovka, gidroreabilitatsiya: Amaterialy II mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii [Swimming. Research, training, hydro rehabilitation: Proceedings of the II International research and practical conference]. Saint Petersburg: Pavlin, 2003. Pp. 21–26. (In Russian).

Fiskalov V. D. Sport i sistema podgotovki sportsmenov: uchebnik [Sport and the system of athlete training: A teaching guide]. Moscow: Sovetsky sport, 2010. (In Russian).

Bowman B. Training Michael Phelps: American Flyer. In: Swimming Technique. Vol. 1 (2003): 8–12. 2003.

Treshcheva O. L. Psychological Image of the Winning. In: Athlete American Journal of Scientific and Educational Research 2 (5) (July-December). Vol. II (2014): 798–804.

O. L. Treshcheva

Omsk, Russia

S. A. Karpeeva

Moscow, Russia

RACING EXPERIENCE OF ELITE FEMALE SWIMMERS IN MEDLEY SWIMMING

Abstract. This paper studies the racing experience of Katinka Hosszu (Hungary), an elite level female swimmer, multiple world champion and world record holder in individual medley swimming. In 2012–2015 katinka Hosszu became a winner of FINA World Cups, multiple winner of European and World Championships, broke world records fifteen times, and realized her potential in main competitions of each micro-cycle. Our study showed that the number of competitions an athlete takes part in makes an impact on the stability of the sports achievements and duration of sports qualification within a long competitive period, which stimulates the growth in the number of sports achievements. Increased athletic performance during training macrocycle is statistically associated with the total number of starts, indicating the importance of quantitative characteristics of competitive practices to ensure the required pace of sports perfection activity. The paper presents the materials reflecting the volume of competitive practice of the above named Hungarian swimmer as compared with the activity of a top Russian swimmer, a leading Russian swimmer in 2012–2015 in individual medley. The study shows that Hosszu's volume of racing practices increased annually and the partial volumes swum in competitive distances using different swimming techniques changed, which led to positive changes in 200m medley distance performance and helped the athlete set a world record in 2015. In comparison, the volume of swimming distances of the Russian swimmer was 6–11 times less and it decreased each year. Therefore, her results in 200m medley swimming distance were lower, as well as her performance at main competitions in each micro-cycle.

Keywords: racing experience; medley swimming; elite female swimmers; Katinka Hosszu; champion; world record holder; number of competitions; number of races; racing volume; 2012–2015.

About the author: Olga Lvovna Treshcheva¹, Doctor of Pedagogical Sciences (Grand PhD), Professor of the Department of Physical Education and Sports; Svetlana Anatolyevna Karpeeva², Master of Sports, International Level, Member of the Centre for Russian National Sports Teams.²

Place of employment: Omsk State Transport University¹, Centre for Russian National Sports Teams².

Уважаемые коллеги!

Нижевартовский государственный университет приглашает ученых, преподавателей, сотрудников научно-исследовательских институтов и лабораторий, аспирантов опубликовать результаты своих исследований в области биологических, педагогических, гуманитарных наук.

«Вестник Нижевартовского государственного университета» — периодическое научное издание. Журнал выходит ежеквартально.

Журнал выходит в трех тематических выпусках, отражающих следующие научные направления:

- **Биологические науки.**
03.02.08 Экология.
- **Гуманитарные науки.**
07.00.02 Отечественная история.
07.00.03 Всеобщая история.
- **Педагогические науки**
13.00.04 Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры.
13.00.08 Теория и методика профессионального образования

Тематические выпуски скомплектованы в соответствии с Номенклатурой специальностей научных работников, утвержденной приказом Минобрнауки России от 25.02.2009 № 59 (в ред. Приказов Минобрнауки РФ от 11.08.2009 № 294, от 10.01.2012 № 5), и таблицей соответствия направлений (аспирантура), утвержденной приказом Минобрнауки России от 06.11.2013 № АК-2589/05.

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий, утвержденный ВАК РФ.

«Вестник Нижевартовского государственного университета» зарегистрирован в ISSN реестре: ISSN 2311-1402 (печатная версия журнала); ISSN 2311-4444 (электронная версия журнала).
Публикация в журнале бесплатная.

В журнале публикуются результаты оригинальных научных исследований и обзорные статьи по наиболее актуальным проблемам гуманитарных, педагогических и биологических наук. Предоставляемые в журнал статьи должны излагать новые, еще не опубликованные результаты научных исследований; статьи не должны находиться на рассмотрении для публикации где-либо еще; публикации должны быть одобрены всеми соавторами.

Статья, регистрационная форма, договор на печать статьи в журнале¹ (в 2 экз.) и отзыв научного руководителя (для аспирантов и соискателей) направляются либо ответственному редактору соответствующего Вашей тематике выпуска журнала, либо по адресу vestnik@nvsu.ru (управление научных исследований НВГУ).

Статья направляется на рецензирование. При положительной рецензии работа публикуется в ближайшем выпуске, соответствующем тематике статьи. В случае отказа в публикации автору направляется мотивированный отказ.

1. Оформление статьи:

1.1. Формат листа — А4, поля вокруг текста — 2 см, гарнитура — Times New Roman, размер шрифта — 11 пт, межстрочный интервал — одинарный, абзацный отступ — 1 см.

1.2. При наличии текстов на древних языках рекомендуется использовать шрифты типа Unicode. При использовании автором других шрифтов для древних языков, их следует предоставить в редакцию журнала.

1.3. Ссылки на иллюстрации помещаются в круглые скобки; в случае, если ссылка дается на отдельные позиции рисунка, их номера отделяются от номера рисунка двоеточием и пробелом и выделяются курсивом. Например: (рис. 1: 3, 5, 7—9).

1.4. Сноски должны иметь сквозную нумерацию по всей статье и располагаются внизу страницы.

1.5. Структура статьи:

1. Код УДК;
 2. Имя, отчество, фамилия автора(ов);
 3. Название статьи;
 4. Аннотация;
 5. Ключевые слова (отделяются друг от друга точкой с запятой);
 6. Сведения об авторе: Ф.И.О. полностью, ученая степень (аспиранты, соискатели указывают вуз и кафедру), место работы (город, организация, подразделение), должность;
- Пункты 2—6 указываются также и на английском языке
7. Контактная информация: включает почтовый адрес, телефон и e-mail;
 8. Текст статьи;
 9. Иллюстрации и подписи к ним с подробным отражением названия, датировки и проч.;
 10. Список сокращений;
 11. Литература (на русском и английском языке).

¹ См. на сайте журнала: <http://vestnik.nvsu.ru/avtoram>.