



ISSN 2226-3365

www.vestnik.nspu.ru

DOI: 10.15293/2226-3365.1803

ВЕСТНИК
*Новосибирского государственного
педагогического университета*



*Novosibirsk State
Pedagogical University*
BULLETIN

3 2018





Учредитель журнала:
ФГБОУ ВО «Новосибирский
государственный педагогический
университет»

журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в
сфере связи, информационных технологий и массовых
коммуникаций (Роскомнадзор) ЭЛ № ФС77-66123;

включен в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК;
индексируется в РИНЦ; с 2016 г. индексируется в Scopus

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ И РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

ВЕСТНИК НОВОСИБИРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin

Редакционная коллегия

главный редактор

Пушкарёва Е. А., д-р филос. наук, проф.

заместитель главного редактора

Майер Б. О., д-р филос. наук, проф.

педагогика и психология

Синенко В.Я., д-р пед. наук, проф., акад. РАО

Богомаз С. А., д-р психол. наук, проф. (Томск)

философия и история

Майер Б. О., д-р филос. наук, проф.

Зверев В. А., д-р ист. наук, проф.

математика и экономика

Трофимов В. М., д-р физ.-мат. наук, проф.

(Краснодар)

Ряписов Н. А., д-р экон. наук, проф.,

биология и медицина

Айзман Р. И., д-р биол. наук, проф.,

Просенко А. Е., д-р хим. наук, проф.

лингвистика и культура

Костина Е. А., канд. пед. наук, проф.

Чапля Т. В., д-р культ., проф.

Международный редакционный совет

О. Айзман, д-р филос., д-р мед., Каролинский
институт (Стокгольм, Швеция)

Я. Бирова, д-р наук, Университет Коменского
(Братислава, Словакия)

Б. Бухтова, д-р наук, Университет им.
Масарика (Брно, Чехия)

Ф. Валькенхорст, д-р наук, проф., университет
Кельна (Кельн, Германия)

Ч. С. Винго, д-р мед. наук, проф., ун-т Флориды
(Гейнсвилль, Флорида, США)

Х. Либерска, д-р психол. наук, проф., ун-т
им. Казимира Великого (Быдгощ, Польша)

Д. Логунов, н.с., ун-т Манчестера
(Великобритания)

А. Ригер, д-р, проф. (Ахен, Германия)

А. Чагин, д-р филос., н. с., Каролинский
институт (Стокгольм, Швеция)

Д. Челси, д-р филос., проф., (Уппсала, Швеция)

Й. Шмайс, д-р наук, Университет им. Масарика
(Брно, Чехия)

Юй Вень Ли, д-р политического образования,
Пекинский университет (Пекин, Китай)

Редакционный совет

председатель редакционного совета

Герасёв А. Д., д-р биол. наук, проф. (Новосибирск)

Афтанас Л.И., д-р мед. наук, проф., акад. РАМН, вице-
президент РАМН, Президент СО РАМН (Новосибирск)

Безруких М.М., д-р биол. наук, проф., почетный
профессор НГПУ, академик РАО (Москва)

Бережнова Е.В., д-р пед. наук, проф. (Москва)

Винокуров Ю.И., д-р геогр. наук, проф. (Барнаул)

Галажинский Э.В., д-р псих. н., проф., акад. РАО (Томск)

Григорьев И.А., д-р хим. наук, проф. (Новосибирск)

Дамешек Л.М., д-р ист. наук, проф. (Иркутск)

Дацьшен В.Г., д-р ист. наук, проф. (Красноярск)

Жафяров А.Ж., д-р физ.-мат. наук, проф.,

член.-корр. РАО (Новосибирск)

Жукоцкая З.Р., д-р культ., проф. (Нижневартовск)

Иванова Л.Н., д-р мед. наук, проф., акад. РАН (Н-ск)

Казин Э.М., д-р биол. наук, проф. (Кемерово)

Князев Н.А., д-р филос. наук, проф. (Красноярск)

Кондаков И.В., д-р фил. наук, проф., акад. РАЕН (Москва)

Красноярцева О.М., д-р психол. наук, проф. (Томск)

Кривошеков С.Г., д-р мед. наук, проф. (Новосибирск)

Кудашов В.И., д-р филос. наук, проф. (Красноярск)

Медведев М.А., д-р мед. н., проф., акад. РАМН (Томск)

Мокрецова Л.А., д-р пед. наук, проф. (Бийск)

Овчинников Ю.Э., д-р физ.-мат. наук, проф. (Н-ск)

Прокофьева В. Ю., д-р фил. наук, проф., (Санкт-Петербург)

Пузырев В.П., д-р мед. наук, проф., акад. РАМН (Томск)

Серый А.В., д-р психол. наук, проф. (Кемерово)

Смолеусова Т.В., канд. пед. наук, проф. (Новосибирск)

Чупахин Н.П., д-р филос. наук, проф. (Томск)

Яницкий М.С., д-р псих. наук, проф. (Кемерово, Россия)

Основан в 2011 году, выходит 6 раз в год

Издательство НГПУ:

630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, д. 28

E-mail: vestnik.nspu@gmail.com

Номер подписан к выпуску 30.06.18



The founder
Novosibirsk State
Pedagogical University

The registration certificate
in Federal Service on Legislation Observance in Communication Sphere,
Information Technologies and Mass Communications ЭЛ № ФС77-66123
The Journal is included into the List of Leading Russian Journals
Journal's Indexing: Scopus, ERIH PLUS, EBSCO
<http://en.vestnik.nspu.ru/journals-indexing>

EDITORIAL BOARD AND EDITORIAL COUNCIL
NOVOSIBIRSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY BULLETIN

Editorial Board

Editor-in-Chief

E.A. Pushkareva, Dr. Sc. (Philosophy), Prof., NSPU

Deputy Editor-in-Chief

B.O. Mayer, Dr. Sc. (Philosophy), Prof., NSPU

Pedagogy and Psychology

V.Ya Sinenko, Dr. Sc. (Pedagogy), Prof.

S.A. Bogomaz, Dr. Sc. (Psych.), Prof. (Tomsk)

Philosophy and History

B.O. Mayer, Dr. Sc. (Philosophy), Prof.

V.A. Zverev, Dr. Sc. (History), Prof.

Mathematics and Economics

V.M. Trofimov, Dr. Sc. (Phys. Math.), Prof.
(Krasnodar)

N.A. Ryapisov, Dr. Sc. (Economic), Prof.

Biology and Medicine

R.I. Aizmam, Dr. Sc. (Biology), Prof.

A.E. Prosenko, Dr. Sc. (Chem.), Prof.

Linguistics and Culture

E. A. Kostina, Dr. Sc. (Pedagogy), Prof.

T. V. Chaplya, Dr. Sc. (Cultural), Prof.

International Editorial Council

O. Aizman, Ph.D., M.D., Karolinska Institute,
(Stockholm, Sweden);

Ja. Birova, Ph.D., Assoc. Prof. of Foreign Languages
and Cultures, Comenius University (Bratislava, Slovakia)

B. Buhtova, Ph.D., Masaryk University (Brno, Czech
Republic)

A. Chagin, Ph.D., Karolinska Inst. (Stockholm, Sweden)

Ch. S. Wingo, M. D., Prof., University of Florida
(Gainesville, Florida, USA)

G. Celsi, Ph.D., Prof., Uppsala University, (Uppsala,
Sweden)

H. Liberska, Dr. Sc. (Psychology), Prof., Kazimierz
Wielki University (Bydgoszcz, Poland)

D. Logunov, Ph.D., University of Manchester
(Manchester, United Kingdom)

A. Rieger, Dr., Prof. (Aachen, Germany)

Ph. Walkenhorst, Dr., Prof., University of Cologne
(Cologne, Germany)

J. Šmajš, Dr. Sc. (Philosophy), Prof., Masaryk
University (Brno, Czech Republic)

Yu Wen Li, Ph.D., Prof., Peking University (Peking,
People's Republic of China)

Editorial Council

Chairman of Editorial Council

A.D. Gerasev, Dr. Sc. (Biology), Prof. (Novosibirsk)

L.I. Aftanas, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician of
RAMS (Novosibirsk)

M.M. Bezrukih, Dr. Sc. (Biology), Prof. (Moscow)

E.V. Berezhnova, Dr. Sc. (Pedagogy), Prof. (Moscow)

N.P. Chupahin, Dr. Sc. (Philosophy), Prof. (Tomsk)

L.M. Dameshek, Dr. Sc. (History), Prof. (Irkutsk)

V.G. Datsyshen, Dr. Sc. (History), Prof. (Kasnoyarsk)

E.V. Galazhinsky, Dr. Sc. (Psychology), Prof.,
Academician of RAE (Tomsk)

I. A. Grigorev, Dr. Sc. (Chemic.), Prof. (Novosibirsk)

L.N. Ivanova, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician of
RAS (Novosibirsk)

E.M. Kazin, Dr. Sc. (Biology), Prof., Academician of
IASHS, (Kemerovo)

V.E. Klochko, Dr. Sc. (Psychology), Prof. (Tomsk)

N.A. Knyazev, Dr. Sc. (Philosophy), Prof. (Kasnoyarsk)

I.V. Kondakov, Dr. Sc. (Philosophy), Prof., Academician
of Russian Academy of Sciences (Moscow)

O.M. Krasnoryadstceva, Dr. Sc. (Psychology), Prof.
(Tomsk)

S.G. Krivoshekov, Dr. Sc. (Medicine), Prof.
(Novosibirsk)

V.I. Kudashov, Dr. Sc. (Philosophy), Prof. (Kasnoyarsk)

M.A. Medvedev, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician
of RAMS (Tomsk)

L.A. Mokretsova, Dr. Sc. (Pedagogy), Prof. (Biysk)

Yu.E. Ovchinnikov, Dr. Sc. (Phys. and Math.), Prof.
(Novosibirsk)

V.P. Puzirev, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician of
RAMS (Tomsk)

A.V. Seryi, Dr. Sc. (Psychology), Prof. (Kemerovo)

T.V. Smoleusova, Dr. Sc. (Pedagogy), Prof. (Novosibirsk)

Yu.I. Vinokurov, Dr. Sc. (Geography), Prof. (Barnaul)

Z.R. Zhukotskaya, Dr. Sc. (Cultural), Prof.
(Nizhnevartovsk)

A.Zh. Zhafyarov, Dr. Sc. (Phys. and Math.), Prof., Corr.-
Member of RAE (Novosibirsk)

Frequency: 6 of issues per year

Journal is founded in 2011

© 2011-2018 Publishing house "Novosibirsk State
Pedagogical University". All rights reserved.

630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28
E-mail: vestnik.nspu@gmail.ru

**СОДЕРЖАНИЕ****ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

- Наговицын Р. С.* (Глазов, Россия), *Замолоцких Е. Г.*, *Рассолова Е. А.*, *Фарниева М. Г.*, *Оборотова С. А.* (Москва, Россия). Использование синектического метода как применение инноваций в образовательном процессе вуза 7
- Закирова Ф. М.*, *Позилова Ш. Х.* (Ташкент, Республика Узбекистан). Креативное обучение на курсах повышения квалификации преподавателей информатики высших образовательных учреждений 23
- Каргина А. Е.*, *Морозова И. С.*, *Сахарчук Н. Ю.*, *Шамовская Т. В.* (Кемерово, Россия). Особенности личностного самоопределения взрослых людей с ограниченными возможностями здоровья 37

ФИЛОСОФИЯ И ИСТОРИЯ

- Фёдоров А. А.* (Новосибирск, Россия). Основания психологической системы Г. Мюнстерберга в контексте основных критериев постнеклассической науки 52
- Излученко Т. В.* (Красноярск, Россия). Религиозность сознания как критерий анализа и механизм передачи знаний в повседневности современного человека 66
- Пушкарёва Е. А.*, *Пушкарев Ю. В.* (Новосибирск, Россия). Права человека как ценность развития личности в обществе знания 80
- Дубровина О. В.* (Новосибирск, Россия), *Ди Тама Франсия П. Г.* (Испания), *Дубровина О. Ю.* (Новосибирск, Россия). Права человека в условиях глобализации: российское и зарубежное региональное измерение 92
- Татарникова А. И.* (Тобольск, Россия). Деятельность государства, органов местного самоуправления и общественных организаций по охране здоровья учащихся в школах Западной Сибири (конец XIX – начало XX вв.) 104

МАТЕМАТИКА И ЭКОНОМИКА

- Салосина И. В.*, *Охорзина Ю. О.* (Томск, Россия). Исследование причин выбора российского регионального вуза иностранными студентами 124
- Мельникова О. Ю.*, *Жигадло А. П.* (Омск, Россия). Экологическая компетентность бакалавров социально-экономического профиля в контексте принципов образования для устойчивого развития 139

БИОЛОГИЯ И МЕДИЦИНА

- Ефимова В. Л.*, *Николаева Е. И.*, *Огородникова Е. А.* (Санкт-Петербург, Россия), *Рябчикова Н. А.* (Москва, Россия). Возможность пластических перестроек в регуляции положения тела в пространстве у детей с трудностями в обучении 7-15 лет после двигательного-ритмического тренинга... 155
- Ячменев Н. В.*, *Рубанович В. Б.* (Новосибирск, Россия). Особенности динамики показателей variability ритма сердца школьников 1–2 классов при цикловой организации уроков физической культуры 167
- Харина И. Ф.*, *Звягина Е. В.*, *Быков Е. В.*, *Макунина О. А.* (Челябинск, Россия). Особенности психофизиологических показателей студентов с признаками дефицита внимания в условиях сочетанных умственных и физических нагрузок 181
- Аверьянова И. В.* (Магадан, Россия). Макронутриентный состав и энергетическая ценность рациона питания студентов Северо-Восточного государственного университета 198
- Гаврилюк О. А.* (Красноярск, Россия). Автономно ориентированный подход как методологическая основа здоровьесберегающего типа повышения квалификации преподавателя медицинского вуза 211
- Латуха О. А.* (Новосибирск, Россия). Обучение менеджменту устойчивого развития руководителей организации 225



CONTENTS

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

- Nagovitsyn R. S.* (Glazov, Russian Federation), *Zamolotskikh E. G.*, *Rassolova E. A.*, *Farnieva M. G.*, *Oborotova S. A.* (Moscow, Russian Federation). The use of the innovative synectic method in the educational process of higher educational institutions 7
- Zakirova F. M.*, *Pozilova Sh. Kh.* (Tashkent, Republic of Uzbekistan). Creative learning within professional development courses for IT-teachers of higher educational institutions 23
- Kargina A. E.*, *Morozova I. S.*, *Sakharchuk N. Yu.*, *Shamovskaya T. V.* (Kemerovo, Russian Federation). Features of personal self-determination of adults with disabilities 37

PHILOSOPHY AND HISTORY

- Fedorov A. A.* (Novosibirsk, Russian Federation). The foundations of H. Münsterberg's psychological system in the context of main criteria of postnonclassical science 52
- Izluchenko T. V.* (Krasnoyarsk, Russian Federation). Religiosity as a criterion for analyzing the transformation of social rituals in contemporary people's everyday life 66
- Pushkareva E. A.*, *Pushkarev Yu. V.* (Novosibirsk, Russian Federation). Human rights as a value of personal development in the knowledge society 80
- Dubrovina O. V.* (Novosibirsk, Russian Federation), *Di Tata Francia P. G.* (Kingdom of Spain), *Dubrovina O. Yu.* (Novosibirsk, Russian Federation). Human rights under conditions of contemporary globalization: Russian and foreign regional dimension 92
- Tatarnikova A. I.* (Tobolsk, Russian Federation). State, local government and public organizations health protection activities in Western Siberian schools (in the late 19th and early 20th centuries) 104

MATHEMATICS AND ECONOMICS

- Salosina H. V.*, *Ohorzina Yu. O.* (Tomsk, Russian Federation). Investigating the factors influencing university choice for international students (with the main focus on a Russian regional university) 124
- Melnikova O. Yu.*, *Zhigadlo A. P.* (Omsk, Russian Federation). Ecological competence of bachelors of socio-economic profile in the context of the education principles for sustainable development 139

BIOLOGY AND MEDICINE

- Efimova V. L.*, *Nikolaeva E. I.*, *Ogorodnikova E. A.* (Saint-Petersburg, Russian Federation), *Ryabchikova N. A.* (Moscow, Russian Federation). The possibility of plastic rearrangements in the integrative activity of the brain in the regulation of the body position in space in children aged 5–15 years with learning disabilities after motor-rhythmic training 155
- Yachmenev N. V.*, *Rubanovich V. B.* (Novosibirsk, Russian Federation). Peculiarities of dynamics of variability indexes of heart rhythm of schoolchildren 1-2 classes at cyclic organization of lessons of physical culture ... 167
- Kharina I. F.*, *Zvyagina E. V.*, *Bykov E. V.*, *Makunina O. A.* (Chelyabinsk, Russian Federation). Psychophysiological characteristics of students with the symptoms of attention deficit disorder under the conditions of combined mental and physical loads 181
- Averyanova I. V.* (Magadan, Russian Federation). Macronutrient composition and energy value of the food ration of students of the North-East State University 198
- Gavrilyuk O. A.* (Krasnoyarsk, Russian Federation). Autonomy-oriented approach as a methodological framework for a health-preserving type of medical university teachers' professional development 211
- Latuha O. A.* (Novosibirsk, Russian Federation). Training leaders of organizations in sustainable development management 225



www.vestnik.nspu.ru

ПЕДАГОГИКА
И ПСИХОЛОГИЯ

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY



© Р. С. Наговицын, Е. Г. Замолоцких, Е. А. Рассолова, М. Г. Фарниева, С. А. Оборотова

DOI: [10.15293/2226-3365.1803.01](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1803.01)

УДК 378+147+34

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИНЕКТИЧЕСКОГО МЕТОДА КАК ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Р. С. Наговицын (Глазов, Россия), Е. Г. Замолоцких, Е. А. Рассолова, М. Г. Фарниева,
С. А. Оборотова (Москва, Россия)

Проблема и цель. В исследовании раскрывается актуальная проблема подготовки будущих учителей на основе применения инноваций в образовательном процессе вуза. Цель статьи – выявить эффективность реализации синектического метода в обучении для процесса формирования комплекса компетенций студентов.

Методология. В качестве методологического обоснования авторского исследования рассматривается компетентностный подход. Решение исследовательских задач обеспечивалось комплексом взаимодополняющих теоретических методов по анализу отечественной и зарубежной педагогической теории, практики и опыта в области внедрения инноваций; общенаучных методов, таких как классификация, моделирование, сравнение, сопоставление и обобщение; экспериментальных методов с привлечением диагностического инструментария, математико-статистической обработки и экспертных оценок.

Для экспериментальной части работы создан специальный диагностический инструментарий по выявлению продвинутого, базового, порогового и недостаточного уровней сформированности комплекса компетенций по деятельностному и рефлексивному индикаторам.

Наговицын Роман Сергеевич – доктор педагогических наук, доцент, декан факультета педагогического и художественного образования, Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко.

E-mail: gto18@mail.ru

Замолоцких Елена Геннадиевна – доктор педагогических наук, профессор, первый проректор, Московский социально-педагогический институт.

E-mail: e.g.zamolotskih@mail.ru

Рассолова Елена Александровна – доктор педагогических наук, профессор, ведущий консультант судебного состава по гражданским делам, Судебная коллегия по гражданским делам Верховного Суда РФ.

E-mail: relenaal@mail.ru

Фарниева Марьяна Герсановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Московский социально-педагогический институт.

E-mail: marianna7007@mail.ru

Оборотова Светлана Алексеевна – заведующая сектором учебно-методической работы управления подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации, Институт стратегии развития образования Российской академии образования.

E-mail: oborotova73@mail.ru



Результаты. *Обобщены идеи применения инноваций в профессиональной подготовке будущих педагогов. Выявлен синектический метод как инновационный подход к обучению, основная суть которого заключается в реализации групповой проектно-исследовательской деятельности по поиску педагогических инновационных идей на основе активного критического обсуждения. Экспериментально обоснована эффективность реализации синектического метода для процесса формирования у обучающихся способности работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия и готовности к активному взаимодействию с участниками образовательного процесса.*

Заключение. *Полученные результаты свидетельствуют о необходимости внедрения инновационных технологий обучения для эффективности реализации профессиональной подготовки учителей в методологическом, содержательном и организационном аспектах.*

Ключевые слова: *синектический метод; инновационная идея; формирование компетенций; работа в команде; проектная деятельность; будущий учитель; критическое обсуждение.*

Постановка проблемы

Современное образование под воздействием реформ российской школы находится на очередном этапе реформирования: формирование механизмов обеспечения качества образования, базирующихся на инновационных изменениях. Понятие «инновация» в переводе с латинского обозначает обновление, изменение, ввод чего-то нового, введение новизны. Внимание педагогическим инновациям уделяется отечественной педагогике с конца XX века [3]. В образовательно-воспитательном процессе нововведения осуществляются: в содержании образования; методиках, технологиях, формах, методах, приемах, средствах; организации; управлении [7]. Инновационные педагогические технологии предполагают бесконечное разнообразие подходов и отношений, усиливают целенаправленность обучения, углубляют мотивацию учебной и общественно полезной деятельности, осуществляют интенсификацию учебного процесса и пр. [2].

Исследование инновационных процессов в профессионально-педагогическом образовании широко рассматривается в педагогической теории и практике [11]. Преподаватель высшей школы является главным субъектом инноваций в сфере профессионального образования [4]. Его готовность к инновационной

деятельности выступает необходимым личностным качеством, главным условием эффективной профессиональной деятельности в высокотехнологичном инновационном обществе [10]. Несмотря на использование традиционного подхода к обучению, на практике он проектирует и практически воплощает в жизнь принципиально новую педагогическую систему компетентностного типа [12; 17]. Для достижения этих целей в системе высшего образования необходимо создать полномасштабное ресурсное обеспечение научно-образовательного процесса, условия для привлечения талантливых, высококвалифицированных преподавательских кадров и базу для финансового обеспечения из разнообразных источников; систему разработки необходимой научно-методической литературы и доступа к современным информационным ресурсам [8]. Кроме этого, важными и перспективными направлениями развития образования являются разработка методов, стимулирующих у педагогов и обучающихся разработку новых идей; стремления к участию в решении профессиональных задач; формирование навыков активного самостоятельного освоения материала, творческих навыков; активное освоение развивающихся компьютерных технологий и др. [9].



Обзор научной литературы по проблеме эффективной реализации инновационных технологий в системе профессиональной подготовки учителя. При переходе к компетентностной модели важную роль играет педагог, обладающий следующими качествами: профессионально понимать образовательный стандарт, основные педагогические объекты и особенности их моделирования; уметь моделировать и проектировать модели педагогических объектов; владеть процедурной схемой проектной деятельности; уметь вести педагогическую исследовательскую деятельность в условиях использования педагогических и информационных технологий; владеть технологиями проектирования учебного процесса и методической системы обучения [16]. Для него важно владеть способами инновационно-педагогической деятельности и быть готовым к ней. Эта деятельность, согласно И. Ф. Яруллина и И. И. Цыркуна, включает педагогический поиск, создание педагогического новшества, реализацию педагогического новшества, рефлексию педагогического нововведения [27].

В настоящее время среди базовых подходов к модернизации процесса подготовки студентов педагогических профилей в рамках компетентностного подхода выделяется синектический подход, базирующийся на основных профессиональных компетенциях работников [1]. Вопросы педагогической инноватики исследуются в Институте педагогических инноваций РАО, в научной школе А. В. Хуторского, где разрабатываются концептуальные основания профессионально-педагогической деятельности; дается импульс проектированию авторских инновационных идей, формулируются требования к профессионально-педагогической деятельности, включая личностное и профессиональное совершенствование, формирование инновационного мировоззрения [12].

В исследованиях инновационный процесс рассматривается как развитие трех ключевых этапов: генерирование идеи, разработка идеи в прикладном аспекте и реализация нововведения на практике [14]. Например, I. Lee, P. Mak, A. Burns выделяет следующие этапы развития инновации как педагогической инициативы: создание авторской идеи обучения и воспитания, затем инновационной модели и концепции [19]; L. Y. Kwan A. K. Leung, S. Liou акцентируют внимание на разработке содержания нетрадиционных планов и программ [18]; D. J. Peurach [23] и T. Notten [22] – на первичную экспертную апробацию и последующую коррекцию технологий подготовки обучающихся к внедрению инноваций и дальнейшему использованию в массовой практике.

Педагогические инновации охватывают всю сферу образования, обладают системным влиянием на все компоненты педагогического процесса. Они направлены на изменения педагогической системы с целью повышения ее эффективности, мобилизуют внутренние ресурсы педагогической системы и приводят к повышению результата [5]. В свою очередь, преподаватель должен знать и понимать факторы и поведение, которые ожидают от него студенты и вызывают у них положительное восприятие учебного процесса [21]. Все чаще в вузовской практике встречаются занятия, приходящие на смену традиционных лекций, на которых используются современные методы обучения на основе всех доступных каналов коммуникации. Например, общение с аудиторией происходит по визуальному каналу восприятия (слайды, рисунки, запись на флипчарте, видеофрагменты) или по кинестетическому (моделирование ситуаций, деятельность упражнения). При этом прикладной аспект доминирует с целью отработки эффективных профессиональных действий, выработки техник, приемов,

подходов, пригодных к использованию в реальной педагогической деятельности [24].

Инновации могут осуществляться на различных уровнях. В исследовании обобщены технологии, методы и формы учебной работы, которые доминируют по степени признания студентами в учебной деятельности, т. к. они наиболее полно проектируют педагогическую действительность:

- активные, сравнительно новые и нетрадиционные методы и формы (моделирование, ролевые игры, микропреподавание, «мозговая атака – штурм», диалоги, беседы)¹;

- терминологическая практика, проектная деятельность и пр.;

- применение средств визуальной наглядности с помощью мультимедиа [25];

- организация общения с педагогической общественностью, ведущими специалистами в области педагогики в естественной педагогической среде [20];

- подготовка студентов к дебатам, круглым столам, «мозговым штурмам», инсценировкам, презентациям проектов, в процессе которых они приобретают опыт принятия профессиональных решений [24];

- использование фронтальных опросов студентами друг друга по проверке усвоения основных понятий, парных проектов на заданную тему и др. [23].

Использование информационно-образовательной среды при педагогическом взаимодействии преподавателя и обучающегося позволяет осмыслить традиционный учебный процесс и построить его на определенной дидактической концепции, которая определяет отбор содержания, методов, организационных форм и средств обучения для достижения педагогических целей [13].

В современных условиях методологически формируются новые категории образования, ведущими становятся технологии интерактивного, проектно-созидательного, модульно-рейтингового обучения, портфолио как образовательная технология, технологии эффективной педагогической коммуникации, кейс-технологии, информационные технологии (веб-квест, подкаст, интеллект-карты и др.); педагогические мастерские и мастер-классы; технологии оценки качества результатов [20]. В педагогической практике накоплен значимый опыт применения инновационных технологий, способствующих проектированию педагогической действительности: тренинги, развивающие упражнения, профессионально ориентированные игровые методики и др. [24]. Среди них, на наш взгляд, достойное место занимает синектический метод или погружение в новую педагогику, которая успешно применяется в ряде педагогических вузов. Процесс «погружения» в профессиональную среду формирует у студентов – будущих учителей первоначальные профессиональные навыки и умения, связанные с разработкой сценариев педагогической тематики; предоставляет возможность самостоятельно разрабатывать творческие задания, требующие ориентации в решении воспитательных задач, и проявлять умения самостоятельно планировать будущую деятельность; организует выбор способов ее выполнения [22]. Действуя в этих условиях, студент преодолевает трудности, осмысливает причины возникших затруднений, использует нетрадиционные методы и формы, повышающие мотивацию к педагогической деятельности; применяет активные методы обучения, позволяющие в даль-

¹ Yarullin I. F., Bushmeleva N. A., Tsyrcun I. I. The research competence development of students trained in mathematical direction // International Electronic

Journal of Mathematics Education. – 2015. – Vol. 10 (3). – P. 137–146. URL: <http://www.iejme.com/makale/94>



нейшем обучать школьников самостоятельному проектированию. Ознакомление студентов с наиболее эффективными методическими приемами проблемного и развивающего обучения активизирует у них желание добывать знания, участвуя в деловых играх, используя компьютерные технологии и др. [3].

Таким образом, в научной литературе основательно изучены вопросы подготовки студентов в условиях внедрения компетентностного подхода, на основе инновационных технологий. Однако до настоящего времени не осуществлены разработка особенностей и внедрение нового инновационного подхода, такого как синектический метод. Поэтому *цель статьи* – выявить эффективность реализации синектического метода в обучении на процесс формирования комплекса компетенций студентов.

Методология исследования

В качестве методологического обоснования авторского исследования рассматривается компетентностный подход, реализация которого во взаимосвязи с системным, деятельностным, квалиметрическим, личностно-ориентированным и инновационным подходами обеспечивает более высокий качественный уровень через систематизацию формирования комплекса компетенций, включающих способность подготовить и реализовать командную проектно-исследовательскую деятельность обучаемого. Решение исследовательских задач обеспечивалось комплексом взаимодополняющих теоретических методов, по анализу отечественной и зарубежной педагогической теории, практики и опыта в области внедрения инноваций; общенаучных методов, таких как классификация, моделирование, сравнение, сопоставление и обобщение; экспериментальных методов с привлечением диагностического инструментария, математико-

статистической обработки и экспертных оценок [6].

В исследовании ключевое место занимает внедрение синектического метода, который ориентирован на реализацию самостоятельной работы студентов с целью формирования таких ключевых профессиональных компетенций, как коммуникабельность, лидерство, умение анализировать в короткие сроки большой объем информации, принимать решения в незапланированных условиях. Метод предполагает:

- использование подготовленного фрагмента реальной учебной или профессиональной ситуации, информация о которой получена в ходе исследовательского проекта или целенаправленного сбора информации из практики;
- инициирование самостоятельного изучения его студентами и формирование их собственного видения проблем и их решения;
- совместное обсуждение его в аудитории на основе совместной дискуссии под руководством преподавателя [26].

Отличительной особенностью этого инновационного метода является наглядная демонстрация уникальных приемов работы профессионала, его ноу-хау, т. е. направленность на освоение педагогической действительности, которая носит практико-ориентированный тренинговый характер [3].

В условиях использования синектического метода преподавателю необходимо четко формулировать проблему (творческую задачу), это может нейтрализовать дальнейший поиск ее решения. Следует особо отметить, что иногда труднее обнаружить проблему, чем ее решить. Обсуждение должно начинаться не с самой задачи или постановки, а с анализа некоторых общих признаков, которые помогают включиться в ситуацию поста-



новки проблемы, неоднократно уточняя ее содержание. Студенческая дискуссия не должна останавливаться, если уже найдена оригинальная идея или задача решена, желательно накапливать идеи и выбирать лучшие из них. Если же поставленная проблема не решается, то необходимо снова вернуться к анализу ситуации, которая порождает проблему, или «переклассифицировать» проблему на отдельные элементы. При использовании выявленного метода ключевое значение приобретает обращение к аналогиям, которые используются в самых различных видах [15].

Использование синектического метода требует высокого мастерства спикера группы, его умение стимулировать творческое воображение участников. Он должен в совершенстве владеть искусством задавать вопросы, уточнять, тактично пояснять, подавать реплики, которые стимулировали бы внимание, фантазию, то сужая, то расширяя поле поиска творческих задач [7]. Реализация синектического метода на учебном занятии осуществляется в несколько основных этапов:

- определение преподавателем направления научного поиска и основного спикера дискуссии;
- выдвижение идей, которые принимаются все без исключения;
- групповой краткий анализ каждой предложенной идеи, которые желательно систематизировать, дополнить и интегрировать;
- рефлексия по окончании мозгового штурма и положительное оценивание деятельности каждого участника, оригинальность его мыслей и желание творчества [19].

К достоинствам метода можно отнести его эвристические возможности. К недостаткам относится снижение производительности поиска и генерирования новых идей после 30–40 минут интенсивной умственной деятельно-

сти. Следует отметить, что частое использование синектического метода может стать причиной интеллектуального и эмоционального истощения [24]. Применение рассмотренного метода в практике обучения содействует обеспечению расширения границ миропонимания студентов, самоопределение их личностной и профессиональной культуры. Успешность становления личностных и профессиональных качеств зависит от целого ряда факторов: наличие несформированных качеств, необходимых для базового уровня выбранной профессии; уровень мотивации на профессиональную деятельность; ориентация на дальнейшую профессиональную деятельность; необходимость формирования личностной и профессиональной культуры.

Введение исследовательских элементов в различные формы учебных занятий является эффективным путем преодоления известного противоречия между массовым характером подготовки в профессиональном образовании и индивидуальным подходом к освоению профессии [1], поэтому наблюдаются модификации в организации этого процесса:

- участие в разработке дополнений и поправок в выступления друг друга (метод оппонирования на практических занятиях);
- конструктивное взаимодействие с сокурсниками (вступление в коммуникацию с партнером по общению, установление контакта с собеседником, умение вести себя в соответствии с ситуацией общения);
- увеличение продуктивности своих профессиональных планов за счет контроля временных ресурсов, используя инструменты тайм-менеджмента и др.

Таким образом, в исследовании обобщены идеи применения инноваций в профессиональной подготовке будущих педагогов и выявлен синектический метод как инновацион-



ный подход к обучению, основная суть которого заключается в реализации групповой проектно-исследовательской деятельности по поиску педагогических инновационных идей на основе активного критического обсуждения.

Организация исследования

Для экспериментального обоснования эффективности реализации синектического метода в образовательно-воспитательном процессе высшего учебного заведения в течение 2016–2017 годов мы провели исследовательскую работу. В исследовании приняли участие 82 студента четвертых и пятых курсов по направлению «Педагогическое образование». В экспериментальной группе было 49 студентов из четырех различных академических групп (ЭГ). Применялся синектический метод на учебных предметах с дифференцированным зачетом (оценкой), где формируются компетенции, которые можно объединить в группу по «способности подготовить и реализовать командную проектно-исследовательскую деятельность учащегося и обучаемого»:

– ОК-5. Способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия;

– ОК-6. Способность к самоорганизации и самообразованию;

– ОПК-5. Владение основами профессиональной этики и речевой культуры;

– ПК-6. Готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса;

– ПК-7. Способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать их активность, инициативность и самостоятельность, развивать творческие способности;

– ПК-11. Готовность использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования.

В контрольной группе состояли 33 студента из семи различных академических групп

(КГ). В течение 2015/2016 учебного года (за год до эксперимента) применялись различные интерактивные методы на учебных предметах с дифференцированным зачетом (оценкой), где также формировались представленные выше компетенции. Идентичность выборки студентов для эксперимента обоснована тем, что студенты проходили обучение по абсолютно одинаковой образовательной программе: ЭГ на четвертом курсе в 2016/2017 учебном году (7 и 8 семестры), КГ на четвертом курсе в 2015/2016 учебном году (7 и 8 семестры). Для сравнения результатов исследования в ЭГ и КГ взяты данные сформированности компетенций у студентов в 7 и 8 семестрах по продвинутому, базовому, пороговому и недостаточному уровням в аспекте реализации деятельностного и рефлексивного индикаторов.

Результаты исследования

На основе экспериментальных методов с привлечением диагностического инструментария по классификации Б. Блума в авторской модификации были определены уровни сформированности по каждой из шести компетенций, выявленных для исследовательской работы в аспекте продвинутого (отлично), базового (хорошо), порогового (удовлетворительно) и недостаточного (неудовлетворительно) показателей. Для предлагаемой системы уровней сформированности компетенций характерны качества, позволяющие использовать их в практике разработки тестового инструментария. Для определения содержания уровней использовался метод групповых экспертных оценок, позволяющий обеспечить квалиметрическую достоверность информации. Тестирование состояло из двух частей (деятельностный индикатор по 1–3 ступеням и рефлексивный индикатор по 4–6 ступеням).

Деятельностный индикатор: 1 ступень – 60 заданий; 2 ступень – 30 заданий (выбор правильного варианта из 3–4 вариантов с обязательным обоснованием выбранного ответа или высказывание своего варианта); 3 ступень – 15 заданий (практическая демонстрация полученных навыков). Ключ к индикатору: (положительные ответы по 1 ступени) + (положительные ответы по 2 ступени) \times 2 + (положительные ответы по 3 ступени) \times 4. Продвинутый уровень – более 145 баллов (включительно); базовый уровень – более 115, но менее 144 баллов (включительно); пороговый уровень – более 85, но менее 114 баллов (включительно); недостаточный уровень – менее 84 баллов (включительно) [6].

Рефлексивный индикатор: 4 ступень – 8 детальных отчетов-анализов; 5 ступень – 4 эссе на тему из области педагогической деятельности в образовательной организации (2 – на выбранную тему, 2 – на предоставляемую); 6 ступень – 2 проекта из области педагогической деятельности в образовательной организации (1 – на выбранную тему, 1 – на предоставляемую). Ключ к индикатору: (положительные развернутые отчеты – анализы по 1 ступени) + (развернутые эссе по 2 ступени) \times 2 + (обоснованные проекты по 3 ступени) \times 4.

Продвинутый уровень – более 20 баллов (включительно); базовый уровень – более 14, но менее 19 баллов (включительно); пороговый уровень – более 10, но менее 14 баллов (включительно); недостаточный уровень – менее 10 баллов (включительно) [6].

Следует отметить, что каждый испытуемый студент получал две оценки уровня сформированности по каждой компетенции по деятельностному и рефлексивному индикаторам. Обучающиеся получали в общей сложности по 4 итоговых оценки по пятибалльной шкале, т. к. каждая дисциплина включала формирование двух компетенций. В зачетную книжку выставлялась итоговая оценка по следующим критериям: «отлично» – от 19 баллов (включительно) и выше; «хорошо» – от 15 баллов (включительно) до 19 баллов; «удовлетворительно» – от 11 баллов (включительно) до 15 баллов; «неудовлетворительно» – менее 11 баллов.

Результаты мониторинга средних арифметических показателей обучающихся по деятельностному и рефлексивному индикаторам сформированности компетенций (ОК-5, 6; ОПК-5; ПК-6, 7, 11) после 7 и 8 сессий в КГ и ЭГ представлены на рисунках 1 и 2.

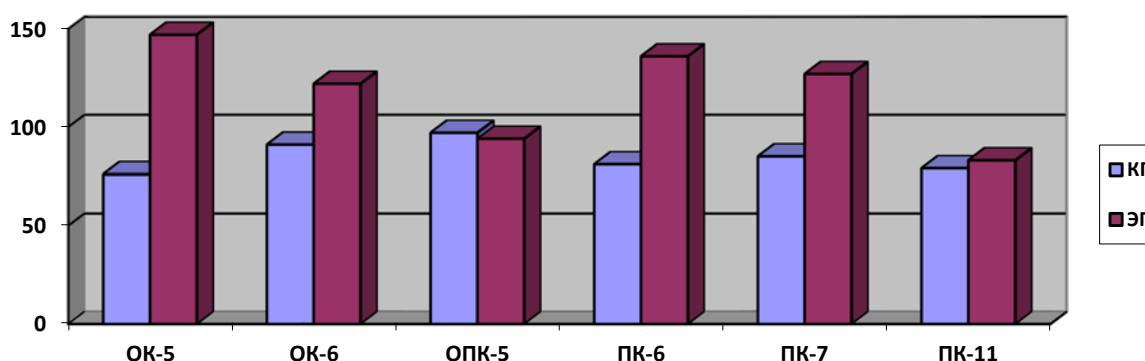


Рис. 1. Результаты мониторинга средних показателей обучающихся по деятельностному индикатору сформированности компетенций после 7 и 8 сессий

Fig. 1. The results of monitoring the average indicators of students on the activity indicator of the formation of competencies after the 7th and 8th sessions

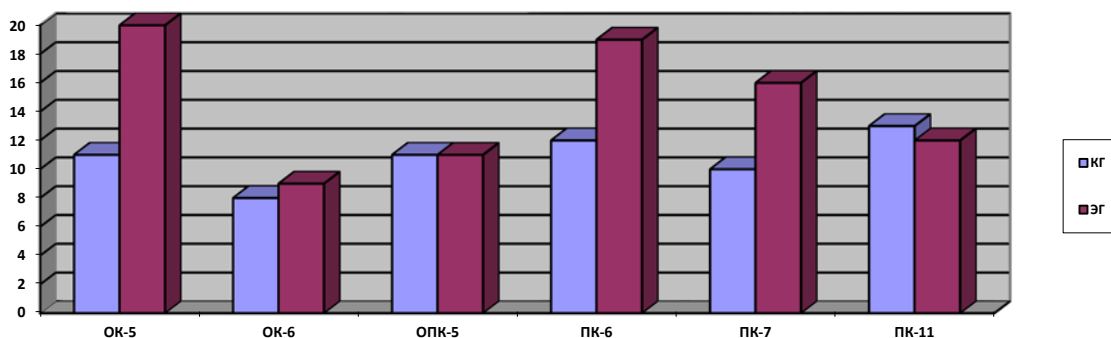


Рис. 2. Результаты мониторинга средних показателей обучающихся по рефлексивному индикатору сформированности компетенций после 7 и 8 сессий

Fig. 2. The results of monitoring the average indicators of students on the reflective indicator of the formation of competences after 7 and 8 sessions

Результаты мониторинга средних оценок у обучающихся КГ и ЭГ, полученных за 7 и 8 экзаменационные сессии, по выявленным

для исследования учебным предметам представлены на рисунке 3.

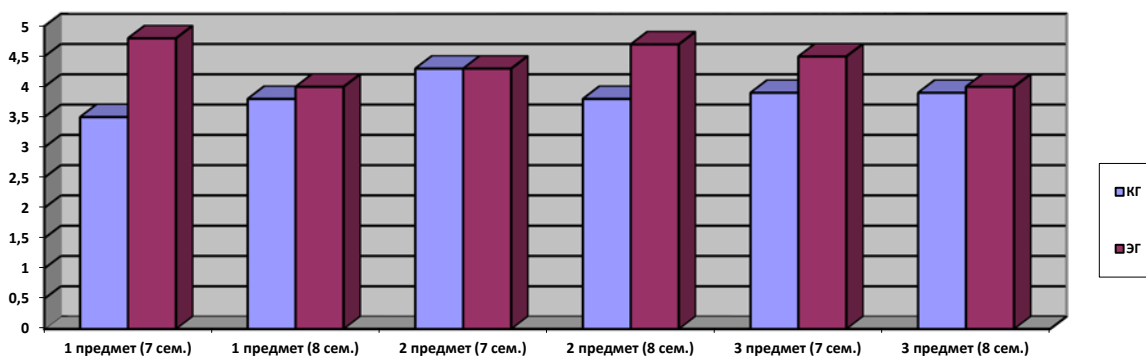


Рис. 3. Результаты мониторинга средних оценок у обучающихся КГ и ЭГ, полученных за 7 и 8 экзаменационные сессии, по выявленным для исследования учебным предметам

Fig. 3. Results of monitoring of average assessments for students of CG and EG, obtained for exams 7 and 8 for the identified for the study of subjects

Заключение

Проведенный математико-статистический анализ по T -критерию Стьюдента (при $p = 0,01$) показал значимую достоверность различий только по деятельностному индикатору сформированности компетенций ОК-5, ПК-6 и ПК-7; по рефлексивному индикатору сформированности компетенций ОК-5, ОК-6, ПК-6 и

ПК-7; средних оценок у обучающихся КГ и ЭГ, полученных за 7 экзаменационную сессию, по выявленным для исследования двум учебным предметам; средних оценок у обучающихся КГ и ЭГ, полученных за 8 экзаменационную сессию, по выявленному для исследования одному учебному предмету.



Таким образом, на основе полученных математико-статистических данных проведенного эксперимента и сравнительного исследования между средними арифметическими показателями обучающихся по деятельностному и рефлексивному индикаторам сформированности компетенций (ОК-5, 6; ОПК-5; ПК-6, 7, 11) после 7 и 8 сессий в КГ и ЭГ и средними оценками у обучающихся КГ и ЭГ, полученными за 7 и 8 экзаменационные сессии, по предложенным для исследования учебным предметам выявлены:

– реализация синектического метода в учебной деятельности в большей степени содействует формированию в обучающихся способности работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия, а также к их готовности взаимодействовать с участниками образовательного процесса; в меньшей степени воздействует на способность будущих учителей организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать их активность, инициативность и самостоятельность, развивать творческие способности;

– незначительное положительное влияние от внедрения этого инновационного метода испытывает способность студентов к самоорганизации и самообразованию;

– для формирования готовности использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и реше-

ния исследовательских задач в области образования и совершенствования владением основами профессиональной этики и речевой культуры применение синектического метода не окажет ни положительного, ни отрицательного воздействия, что в свою очередь показывает необходимость использования для формирования данных компетенций других методов организации образовательно-воспитательного процесса.

В заключение отметим, что реализация инновационных технологий в педагогической деятельности способствует тому, чтобы методы педагогики развивались, мобилизовались, находили более действенные, эффективные пути преобразования, изменения, развития, обусловленные современным интегративным процессом новых идей в образовании. Внедрение инновационных технологий, таких как применение синектического метода, особенно актуально для совершенствования системы современного образования. Однако эффект инноваций зависит от ряда причин (востребованность в обществе, возможность их обеспечения в вузе, готовность педагогов к их внедрению и реализации в практической деятельности и др.), поэтому их внедрение в образовательно-воспитательный процесс должно приносить в учебный процесс возможность достижения желаемого результата. Несомненно, они должны стать объектом дальнейших научных исследований и организационно-управленческих решений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Загвязинский В. И.** О ведущих ориентирах подготовки педагогических кадров в университете // Педагогика. – 2016. – № 9. – С. 77–83. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28100033>
2. **Загвязинский В. И., Строкова Т. А.** Педагогическая инноватика: проблемы, стратегии и тактики: монография. – Тюмень: Тюменский государственный университет, 2011. – 176 с. <https://elibrary.ru/item.asp?id=21097197>
3. **Кларин М. В.** Инструмент инновационного образования: трансформирующее обучение // Педагогика. – 2017. – № 3. – С. 19–27. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=28916192>



4. **Кузьмина Н. В., Шмелева Е. А.** Образовательная среда вуза в развитии акмеинновационного потенциала будущего учителя // Акмеология. – 2013. – № 1. – С. 16–21. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19005037>
5. **Наговицын Р. С., Мирошниченко А. А., Сенатор С. Ю.** Реализация мобильной педагогики в непрерывном образовании учителей физической культуры // Интеграция образования. – 2018. – Т. 22, № 1. – С. 107–119. DOI: <http://doi.org/10.15507/1991-9468.090.022.201801.107-119>
6. **Наговицын Р. С., Тутолмин А. В., Максимов Ю. Г., Волков П. Б.** Технология реализации непрерывного физкультурного образования (колледж-вуз) на примере профессиональной подготовки по профилям «Физическая культура» и «Английский язык» // Теория и практика физической культуры. – 2018. – № 2. – С. 21–23. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32330536>
7. **Подымова Л. С.** Психолого-педагогическая инноватика: личностный аспект: монография – М.: Прометей, 2012. – 207 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32661841>
8. **Сенатор С. Ю.** Информационно-образовательная среда как фактор повышения качества подготовки студента в современном вузе // Среднее профессиональное образование. – 2012. – № 5. – С. 60–63. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17764939>
9. **Сенатор С. Ю., Сокольникова Э. И.** Формирование конструктивных умений у студентов педагогического профиля при обучении педагогике в вузе // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2014. – № 3. – С. 59–64. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22132942>
10. **Сластенин В. А., Жог В. И., Борисова Н. Ю., Плешаков В. А., Подымова Л. С.** Модели системной интеграции инновационной международной образовательной практики в систему национального образования России // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 1. – С. 4–11. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17056075>
11. **Сластенин В. А., Подымова Л. С.** Готовность педагога к инновационной деятельности // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 42–49. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11687141>
12. **Хуторской А. В.** Компетентностный подход и методология дидактики. К 90-летию со дня рождения В. В. Краевского // Вестник Института образования человека. – 2016. – № 1. – С. 11–11. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28101971>
13. **Greany T.** Innovation is possible, it's just not easy. Improvement, innovation and legitimacy in England's autonomous and accountable school system // Educational Management Administration and Leadership. – 2018. – Vol. 46 (1). – P. 65–85. DOI: <http://doi.org/10.1177/1741143216659297>
14. **Gulbrandsen M., Aanstad S.** Is innovation a useful concept for arts and humanities research? // Arts and Humanities in Higher Education. – 2015. – Vol. 14 (1). – P. 9–24. DOI: <http://doi.org/10.1177/1474022214533890>
15. **Jacobs C.** The Evaluation of Educational Innovation // Evaluation. – 2000. – Vol. 6 (3). – P. 261–280. DOI: <http://doi.org/10.1177/13563890022209280>
16. **Kaufman N. J., Scott C.** Innovation in Higher Education: Lessons Learned from Creating a Faculty Fellowship Program // Journal of Law, Medicine and Ethics. – 2016. – Vol. 44 (1_suppl). – P. 97–106. DOI: <http://doi.org/10.1177/1073110516644239>
17. **Klimova I. I., Sharabarina N. E., Tikhova E. A., Dubinka S. A.** Communicative competence enhancement // XLinguae. – 2018. – Vol. 11 (1XL). – P. 67–74. DOI: <http://doi.org/10.18355/XL.2018.11.01XL.07>
18. **Kwan L. Y.-Y., Leung A. K.-y., Liou S.** Culture, Creativity, and Innovation // Journal of Cross-Cultural Psychology. – 2018. – Vol. 49 (2). – P. 165–170. DOI: <http://doi.org/10.1177/0022022117753306>
19. **Lee I., Mak P., Burns A.** EFL teachers' attempts at feedback innovation in the writing classroom // Language Teaching Research. – 2016. – Vol. 20 (2). – P. 248–269. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1362168815581007>



20. **Nagovitsyn R. S., Chigovskaya-Nazarova Ya. A., Miroschnichenko A. A., Senator S. Y.** The realization of the system programme “Health saving education” in the pedagogical university // *European Journal of Contemporary Education*. – 2018. – № 7 (1). – P. 137–149. DOI: <http://doi.org/10.13187/ejced.2018.1.137>
21. **Nagovitsyn R. S., Senator S. Y., Maximova E. B., Neverova N. V., Sokolnikova E. I.** Continuous professional education of teachers of physical education with the additional qualification in the field of foreign languages on the basis of competency-based approach // *Journal of Physical Education and Sport*. – 2017. – 17 supplement issue 4. – P. 2170–2178. DOI: <http://doi.org/10.7752/jpes.2017.s4224>
22. **Notten T.** Teaching, researching and innovation // *Teaching Public Administration*. – 2016. – Vol. 34 (1). – P. 70–82. DOI: <http://doi.org/10.1177/0144739415598366>
23. **Peurach D. J.** Innovating at the Nexus of Impact and Improvement // *Educational Researcher*. – 2016. – Vol. 45 (7). – P. 421–429. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X16670898>
24. **Richmond G., Tatto M. T.** Innovation in Educational Research // *Journal of Teacher Education*. – 2016. – Vol. 67 (5). – P. 360–362. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0022487116670866>
25. **Savelsbergh E. R., Prins G. T., Rietbergen C., Fehner S., Vaessen B. E., Draijer J. M., Bakker A.** Effects of innovative science and mathematics teaching on student attitudes and achievement: A meta-analytic study // *Educational Research Review*. – 2016. – Vol. 19. – P. 158–172. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.07.003>
26. **Shavinina L.** Experience-Sampling Research Methods and Their Potential for Education Research // *Gifted Education International*. – 2013. – Vol. 29 (1). – P. 54–68. DOI: <http://doi.org/10.1177/0261429412440651>
27. **Zirkel S., Garcia J. A., Murphy M. C.** Experience-Sampling Research Methods and Their Potential for Education Research // *Educational Researcher*. – 2015. – Vol. 44 (1). – P. 7–16. DOI: <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X14566879>



DOI: [10.15293/2226-3365.1803.01](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1803.01)

Roman Sergeevich Nagovitsyn,

Doctor of Pedagogical Sciences, Assistant Professor, Dean,
Department of Pedagogical and Art Education,
Glazov State Pedagogical Institute, Glazov, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4471-0875>

E-mail: gto18@mail.ru

Elena Gennadijevna Zamolotskikh,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, First Vice-Rector,
Moscow Social Pedagogical Institute, Moscow, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7220-9469>

E-mail: e.g.zamolotskih@mail.ru

Elena Aleksandrovna Rassolova,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Leading Consultant of the Judicial Staff on Civil Cases,
Judicial Board for Civil Cases of the Supreme Court of the Russian Federation,
Moscow, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3077-8994>

E-mail: relenaal@mail.ru

Maryana Gersanovna Farnieva,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Pedagogy and Psychology,
Moscow Social Pedagogical Institute, Moscow, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2906-103X>

E-mail: marianna7007@mail.ru

Svetlana Alekseevna Oborotova,

Head of the Sector of Educational and Methodical Work,
Department of Training of Scientific and Pedagogical Staff of the Highest
Qualification,
Institute of Strategy for the Development of Education of the Russian Academy
of Education, Moscow, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4683-0635>

E-mail: oborotova73@mail.ru

The use of the innovative synectic method in the educational process of higher educational institutions

Abstract

Introduction. The study is devoted to the significant problem of applying innovations to university-based initial teacher education. The purpose of the article is to evaluate the effectiveness of the synectic teaching method aimed at developing the complex of competences within the framework of initial teacher education.

Materials and Methods. The methodology of the research is based on the competence approach. The solution of research problems was conducted by a set of complementary theoretical methods



(analysis of domestic and foreign theory of education, practice and experience in the field of innovation); general scientific methods such as classification, modeling, comparison, and generalization; experimental methods involving diagnostic tools, mathematical-statistical processing and expert assessments. For the experimental part of the work, a special diagnostic toolkit has been created to identify the advanced, basic, threshold and insufficient levels of the formation of a complex of competencies for the activity and reflective indicators

Results. The ideas of using innovations in initial teacher education are summarized. The synectic method is revealed as an innovative approach to learning, which focuses on group project-research activities for the search for educational innovative ideas on the basis of an active critical discussion. The effectiveness of the synectic method for the ability to work in a team, tolerance to social, cultural and personal differences and readiness for active interaction with participants in the educational process is experimentally proved.

Conclusions. The results indicate the need to introduce innovative teaching technologies for effective initial teacher education in methodological, content and organizational aspects.

Keywords

Synectic method; Innovation idea; Formation of competences; Teams work; Project activity; prospective teachers; Critical discussion.

REFERENCES

1. Zagvyazinsky V. I. About the leading reference points of preparation of a pedagogical personnel at university. *Pedagogy*, 2016, no. 9, pp. 77–83. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28100033>
2. Zagvyazinsky V. I., Stroková T. A. *Pedagogical innovation: problems, strategies and tactics*. Monograph. Tyumen, Tyumen State University Publ., 2011, 176 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21097197>
3. Klarin M. V. Tool of innovative education: transformative learning. *Pedagogy*, 2017, no. 3, pp. 19–27. (In Russian) URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=28916192>
4. Kuz'mina N. V., Shmeleva E. A. Educational environment of a university in the development of the acme-innovative potential of future teachers. *Akmeology*, 2013, no. 1, pp. 16–21. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19005037>
5. Nagovitsyn R. S., Miroshnichenko A. A., Senator S. Yu. Implementation of Mobile Pedagogy During Continuous Education of Physical Culture Teachers. *Integration of Education*, 2018, vol. 22 (1), pp. 107–119. (In Russian) DOI: <http://doi.org/10.15507/1991-9468.090.022.201801.107-119>
6. Nagovitsyn R. S., Tutolmin A. V., Maksimov Y. G., Volkov P. B. Continuous college-to-university physical education technology: case study Physical Education and English Language disciplines. *Theory and Practice of Physical Culture*, 2018, no. 2, pp. 21–23. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32330536>
7. Podymova L. S. *Psichologo-pedagogical innovatika: personal aspect*. Monograph. Moscow, Prometej Publ., 2012, 207 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32661841>
8. Senator S. Yu. Informational and educational environment as a factor of elevating students' training quality. *Journal of Secondary Vocational Education*, 2012, no. 5, pp. 60–63. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17764939>
9. Senator S. Ju., Sokolnikova E. I. Formation of Constructive Skills of Students Majoring In Education While Studying Pedagogy at University. *Bulletin of Sholokhov Moscow State University for the*



- Humanities: Pedagogy and Psychology Series*, 2014, no. 3, pp. 59–64. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=2213294213>
10. Slastenin V. A., Zhog V. I., Borisova N. Yu., Pleshakov V. A., Podymova L. S. Models of system integration of innovative international educational practice into system of russian national education. *Pedagogical Education and Science*, 2010, no. 1, pp. 4–11. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17056075>
 11. Slastenin V. A., Podymova L. S. Readiness of the teacher for innovative activity. *Siberian Pedagogical Journal*, 2007, no. 1, pp. 42–49. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11687141>
 12. Khutorskoy A. V. Competence approach and methodology of didactics. To the 90th anniversary of the birth of V.V. Krayevsky. *Bulletin of the Institute of Human Education*, 2016, no. 1, pp. 11–11 (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28101971>
 13. Greany T. Innovation is possible, it's just not easy. Improvement, innovation and legitimacy in England's autonomous and accountable school system. *Educational Management Administration and Leadership*, 2018, vol. 46 (1), pp. 65–85. DOI: <http://doi.org/10.1177/1741143216659297>
 14. Gulbrandsen M., Aanstad S. Is innovation a useful concept for arts and humanities research? *Arts and Humanities in Higher Education*, 2015, vol. 14 (1), pp. 9–24. DOI: <http://doi.org/10.1177/1474022214533890>
 15. Jacobs C. The Evaluation of Educational Innovation. *Evaluation*, 2000, vol. 6 (3), pp. 261–280. DOI: <http://doi.org/10.1177/13563890022209280>
 16. Kaufman N. J., Scott C. Innovation in Higher Education: Lessons Learned from Creating a Faculty Fellowship Program. *Journal of Law, Medicine and Ethics*, 2016, vol. 44 (1_suppl), pp. 97–106. DOI: <http://doi.org/10.1177/1073110516644239>
 17. Klimova I. I., Sharabarina N. E., Tikhova E. A., Dubinka S. A. Communicative competence enhancement. *XLinguae*, 2018, vol. 11 (1XL), pp. 67–74. DOI: <http://doi.org/10.18355/XL.2018.11.01XL.07>
 18. Kwan L. Y.-Y., Leung A. K.-y., Liou S. Culture, Creativity, and Innovation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2018, vol. 49 (2), pp. 165–170. DOI: <http://doi.org/10.1177/0022022117753306>
 19. Lee I., Mak P., Burns A. EFL teachers' attempts at feedback innovation in the writing classroom. *Language Teaching Research*, 2016, vol. 20 (2), pp. 248–269. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1362168815581007>
 20. Nagovitsyn R. S., Chigovskaya-Nazarova Ya. A., Miroshnichenko A. A., Senator S. Y. The realization of the system programme “Health saving education” in the pedagogical university. *European Journal of Contemporary Education*, 2018, no. 7 (1), pp. 137–149. DOI: <http://dx.doi.org/10.13187/ejced.2018.1.137>
 21. Nagovitsyn R. S., Senator S. Y., Maximova E. B., Neverova N. V., Sokolnikova E. I. Continuous professional education of teachers of physical education with the additional qualification in the field of foreign languages on the basis of competency-based approach. *Journal of Physical Education and Sport*, 2017, 17 supplement issue 4, pp. 2170–2178. DOI: <http://doi.org/10.7752/jpes.2017.s4224>
 22. Notten T. Teaching, researching and innovation. *Teaching Public Administration*, 2016, vol. 34 (1), pp. 70–82. DOI: <http://doi.org/10.1177/0144739415598366>
 23. Peurach D. J. Innovating at the Nexus of Impact and Improvement. *Educational Researcher*, 2016, vol. 45 (7), pp. 421–429. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X16670898>
 24. Richmond G., Tatto M. T. Innovation in Educational Research. *Journal of Teacher Education*, 2016, vol. 67 (5), pp. 360–362. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0022487116670866>



25. Savelsbergh E. R., Prins G. T., Rietbergen C., Fechner S., Vaessen B. E., Draijer J. M., Bakker A. Effects of innovative science and mathematics teaching on student attitudes and achievement: A meta-analytic study. *Educational Research Review*, 2016, vol. 19, pp. 158–172. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.07.003>
26. Shavinina L. Experience-Sampling Research Methods and Their Potential for Education Research. *Gifted Education International*, 2013, vol. 29 (1), pp. 54–68. DOI: <http://doi.org/10.1177/0261429412440651>
27. Zirkel S., Garcia J. A., Murphy M. C. Experience-Sampling Research Methods and Their Potential for Education Research. *Educational Researcher*, 2015, vol. 44 (1), pp. 7–16. DOI: <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X14566879>

Submitted: 07 April 2018

Accepted: 11 May 2018

Published: 30 June 2018



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© Ф. М. Закирова, Ш. Х. Позилова

DOI: [10.15293/2226-3365.1803.02](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1803.02)

УДК 37.012.85

КРЕАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ НА КУРСАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ ВЫСШИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Ф. М. Закирова, Ш. Х. Позилова (Ташкент, Республика Узбекистан)

Проблема и цель. Статья посвящена решению проблемы развития креативности педагогических кадров в системе повышения квалификации с учетом новых тенденций в области развития профессионально-педагогических компетенций. Цель статьи – выявить организационно-педагогические условия внедрения креативного обучения на курсах повышения квалификации преподавателей информатики.

Методология. Основывается на анализе и обобщении научно-исследовательских работ, значимость которых в сфере креативного обучения и повышения квалификации педагогических кадров признана научным сообществом. Методы исследования включают анализ научно-методической литературы, сравнение технологий обучения, обобщение педагогического опыта, статистическую обработку результатов педагогического эксперимента.

Результаты. На основе анализа понятийного аппарата с психолого-педагогических позиций определены характерные черты креативного обучения для системы повышения квалификации педагогических кадров. Организационно-педагогические условия внедрения креативного обучения в систему повышения квалификации исходят из специфики профессионально-педагогической деятельности преподавателя информатики, а именно: высокая мотивация к инновациям в области информационно-коммуникационных технологий; направленность на компетентно-ориентированную работу с информационными проектами; применение инновационных форм, креативных методов и электронных средств обучения. Предлагается совершенствовать содержание курсов повышения квалификации преподавателей информатики путем выделения отдельного учебного модуля по развитию креативности, а также путем внедрения методики креативного повышения квалификации преподавателей информатики, которая основывается на том, что во время обучения на курсах повышения квалификации слушатели на основе переживания существующих профессионально-методических проблем и их критического анализа открывают инновационные знания и оригинальные методические приёмы, а также апробируют их в ходе выполнения проектов. Обосновано, что внедрение методики креативного обучения

Закирова Феруза Махмудовна – доктор педагогических наук, профессор, директор Отраслевого центра повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, Ташкентский университет информационных технологий имени Мухаммада ал-Хоразмий, Республика Узбекистан.

E-mail: feruza.zakirova.2018@mail.ru

Позилова Шахноза Хайдаралиевна – ассистент кафедры информационных образовательных технологий, Ташкентский университет информационных технологий имени Мухаммада ал-Хоразмий, Республика Узбекистан.

E-mail: informatikpazilova@mail.ru



преподавателей информатики на курсах повышения квалификации позволяет не только увеличить эффективность повышения квалификации, но и эффективно решить возникшие в практике обучения профессионально-методические проблемы.

***Заключение.** Исследование с математико-статистическим анализом данных подтвердило, что внедрение методики креативного обучения в систему повышения квалификации педагогических кадров является эффективной моделью по улучшению профессионально-педагогических компетенций преподавателей информатики.*

***Ключевые слова:** преподаватель информатики; повышение квалификации; креативность; креативное обучение; организационно-педагогические условия; информационно-коммуникационные технологии; методика обучения; содержание учебного модуля; профессионально-педагогические компетенции.*

Постановка проблемы

Одной из актуальных проблем образования является развитие креативности как интегрального качества творческой личности, которая способна порождать новые знания, инновационные методы и средства, новые виды деятельности. Как отмечают А. И. Остромов и О. Ф. Остроумова, необходимость формирования креативной личности обуславливается, «во-первых, тем, что она определяет продуктивную направленность личности, творческую индивидуальность, составляет основной стержень ее ориентации в жизни; во-вторых, является базовым детерминантом, фундаментом социального творчества; в-третьих, включает в себе концептуальные психолого-педагогические принципы креативного обучения и воспитания» [1, с. 150].

Креативность привлекает все больше внимания зарубежных и отечественных ученых. Несмотря на то, что в современной науке большое количество исследователей занимаются изучением креативности, не существует единой точки зрения на рассматриваемое понятие, как и единой концепции относительно технологий креативного обучения.

М. М. Акешова, Н. М. Акешова, А. С. Сеитбеккызы [2], Е. П. Ильин¹, Л. Ю. Королева [3],

М. А. Холодная [4] и др. исследователи определили психолого-педагогические основы креативности. В их работах креативность преподносится как творческая интеллектуальная способность, в том числе способность привносить нечто новое в опыт, способность порождать оригинальные идеи в условиях разрешения и постановки новых проблем, способность осознавать пробелы и противоречия, а также формулировать гипотезы относительно недостающих элементов ситуации, способность отказываться от стереотипных способов мышления. В. Jeffrey и А. Craft [5], J. Rinkevich [6], V. Glăveanu, Z. Sierra, L. Tanggaard [7] определяют креативность как системное психическое образование, которое включает не только интеллектуальный потенциал, но и связано с мотивацией, эмоциями, уровнем эстетического развития, экзистенциальными и коммуникативными параметрами, компетентностью.

Как отмечают М. А. Холодная [8], Soon Ye Hwang [9], критериями креативности являются оригинальность, осмысленность, трансформация, объединение. При этом отмечается, что креативность можно развивать и оценивать, и что именно критерий оригинальности мышления отличает креативность от интел-

¹ Ильин Е. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб: Питер, 2012. – 448 с.



лекта. Анализ современных теорий креативности позволяет сделать вывод о том, что, как указывает Е. П. Ильин, феномен креативности является многоаспектным, и для развития креативности необходимо сочетание как условий окружающей среды, так и когнитивных, личностных и мотивационных ресурсов человека². При этом выделяется, что процесс формирования и развития креативности специфичен для разных сфер деятельности и знаний, таким образом, указывая на специфику профессиональной креативности, которая может выражаться как в креативном подходе к решению профессиональных проблем, так и в создании креативного продукта деятельности.

На необходимость развития креативности педагогических кадров отмечают Е. Е. Антонова [10], Я. А. Цветкова [11], М. Selkrig, К. Кеату [12]. При этом А. В. Кострюков и Д. В. Мирошникова отмечают, что «диапазон проявления креативности в педагогической деятельности достаточно широк и может выражаться в отношении к ученикам, педагогическом поведении, методике обучения предмету, отборе материала и выборе средств и форм его подачи, внеклассной учебной и воспитательной деятельности. Уровень креативности учителя в сочетании с его профессиональной грамотностью и накопленным педагогическим опытом обуславливает эффективность проведения урока и усвоения учащимися знаний и практических навыков, а также стимулирует познавательную активность и развитие креативности учащихся» [13, с. 84].

Проблема развития креативности будущих квалифицированных кадров различных специальностей во время их профессиональной подготовки в высших образовательных учреждениях решалась различными путями:

– Sh. R. Daly, E. A. Mosyjowski, S. L. Oprea, A. Huang-Saad, C. M. Seifert [14] констатируют, что креативное обучение возможно, если разработать учебную программу, соответствующую цели обучения;

– М. А. Аксенова, М. А. Гурина, Н. А. Дронова, В. В. Швайдак и А. С. Шурупова [15] предложили использовать интерактивные технологии;

– И. Л. Мамыкин [16] рассмотрел понятие «экономическое творчество» и предложил пути модернизации существующих методов развития креативности, в частности, дискуссию и ее адаптацию в брейнсторминг;

– A. Saeb, L. McCammon, L. O'Farrell [17] предлагают решение проблемы развития креативности через использование театральных классов;

– V. Ellis [18] для подготовки креативных искусствоведов предлагает использовать специально разработанную систему задач;

– V. M. Y. Cheng [19] рассматривает персонализированное креативное обучение через деление контекста на порции;

– A. Kirkendall, A. Krishen [20] предлагают повышать креативность студентов – будущих социальных работников через опытную учебную деятельность.

Таким образом, учеными выделяется актуальность проблемы развития креативности специалистов в рамках их профессионального образования. Однако решения рассматриваемой проблемы предлагаются только в рамках профессиональной подготовки в высших образовательных учреждениях. В стороне остаются вопросы развития креативности специалистов в рамках системы повышения квалификации. Цель статьи – выявить организационно-педаго-

² Ильин Е. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб: Питер, 2012. – 448 с.



гические условия внедрения креативного обучения на курсах повышения квалификации преподавателей информатики.

Методология исследования

В последние несколько лет проблема совершенствования системы повышения квалификации педагогических кадров рассматривалась с трех основных точек зрения:

- внедрение технологий дистанционного обучения, представленных Н. Е. Копытовой и В. И. Лоскутовой [21];
- совершенствование на основе компетентного подхода, исследованного И. И. Довголомом³;
- организация на основе модульно-кредитной системы обучения, апробированной Л. Л. Ляхоцкой [22].

Предлагаемый нами подход основан на совершенствовании системы повышения квалификации педагогических кадров на основе внедрения технологий креативного обучения. В информационном мире особо выделяется роль преподавателей информатики, одной из основных задач которых является подготовка подрастающего поколения к жизни и деятельности в информационном обществе и активному участию в инновационных процессах; адаптация к стремительным изменениям. В связи с этим мы считаем, что решение проблемы развития креативности преподавателей информатики – социально и экономически значимая потребность общества, которая может быть удовлетворена с помощью специальных методик, реализуемых в рамках системы повышения квалификации.

Заявленная проблема исследуется на примере организации учебного процесса пре-

подавателей информатики в Отраслевом центре переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров при Ташкентском университете информационных технологий имени Мухаммада аль-Хоразмий (далее ТУИТ), деятельность которого регламентируется утвержденными соответствующими министерствами Республики Узбекистан квалификационными требованиями, учебными планами и программами по одиннадцати направлениям, связанным с современными информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ).

В исследовании были использованы такие общенаучные методы, как анализ и синтез, сравнение и обобщение. Кроме того, для выявления отношения преподавателей информатики к проблеме развития креативности было проведено тестирование, а для статистического анализа полученных данных был использован *t*-критерий Стьюдента. Обоснованность и достоверность полученных данных обеспечивалась организацией эксперимента в соответствии с целями, задачами и условиями проведения, репрезентативной выборкой, адекватностью применяемой методики, статистической обработкой данных эксперимента.

Результаты исследования

В учебный план курсов повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров высших образовательных учреждений Республики Узбекистан, утвержденный в 2015 г., включен модуль «Инновационные образовательные технологии и креативность педагога». При изучении данного модуля (26 часов аудиторных занятий и 4 часа самостоятельной работы) преподаватели знакомятся с основными подходами к развитию креативности как необходимого условия становления

³ Довголом И.И. Компетентный подход в повышении квалификации педагогических кадров // Теория и

практика образования в современном мире. Материалы Межд. Науч. Конф. – 2015. С. 47-51.

творческой личности, способной выходить за пределы имеющихся знаний, взглядов, мнений и создавать новое в информационном мире.

Однако, как показала практика, этого недостаточно как для развития креативности самого преподавателя, так и для того, чтобы преподаватели могли эффективно использовать методы креативного обучения в своей педагогической деятельности. Креативность должна стать путеводной нитью всего процесса повышения квалификации педагогических кадров. Для решения поставленной цели было пересмотрено содержание и структура обучения на курсах повышения квалификации.

Под креативным обучением на курсах повышения квалификации мы будем понимать организацию такой творческой деятельности, в результате которой становится возможным создание слушателями новой креативной педагогической продукции, отличающейся новизной и оригинальностью решения, т. е. деятельности, способной удовлетворять потребность личности в самовыражении творческих качеств в профессиональной сфере. Для более полного понимания сущности креативного обучения представим характеристику креативного обучения для системы повышения квалификации (табл. 1).

Таблица 1

Характеристики креативного обучения

Table 1

Characteristics of creative teaching

| Критерий | Характеристика креативного обучения |
|-----------------------------|---|
| Цель повышения квалификации | Развитие творческой личности, формирование активной позиции гражданина информационного общества. Поиск нового и внедрение её в практику инновационного обучения |
| Деятельность преподавателя | Инновационная, направлена на создание организационно-педагогических условий (на основе ИКТ) для развития творческой личности |
| Деятельность слушателей | Активная, направлена на поиск, систематизацию и обобщение нового в среде ИКТ и её внедрение в практику обучения |
| Формы обучения | Коллективные, индивидуальные, сетевые сообщества |
| Методы обучения | Проблемные, проектные, исследовательские, креативные, личностно-ориентированный, адаптивные |
| Средства обучения | Сетевые технологии, технологии электронного и мобильного обучения |
| Оценка деятельности | Самооценка и самоконтроль, рефлексия |

Как видно из таблицы, в креативном обучении большую роль играют современные ИКТ. Именно современные ИКТ предоставляют новые возможности для креативного мышления, а также новые формы доступа к идеям, информации и людям.

При этом особое значение приобретает использование специализированных платформ обучения (J. H. L. Koh, C. S. Chai, W. Benjamin) [23], открытых образовательных ресурсов (H. Kaatrakoski, A. Littlejohn,

N. Hood) [24] и мобильных приложений (E. Anohah, S. S. Oyelere, J. Suhonen, E. Sutinen) [25], призванных обеспечить реализацию инновационных форм и методов, способных содействовать выявлению и формированию компетенций и креативности, в зависимости от личных склонностей и интересов.

При организации креативного обучения на курсах повышения квалификации, исходя из специфики научно-педагогической деятельности преподавателей информатики, мы

выделили такие организационно-педагогические условия, как:

1) ориентация на высокую мотивацию преподавателей информатики использовать инновации в области ИКТ;

2) направленность учебного процесса на компетентно-ориентированную работу с реальными информационно-методическими проектами;

3) применение инновационных форм проведения занятий и методов развития креативности и дизайн-мышления для создания творческой креативной среды обучения;

4) непрерывная рефлексия, самоанализ и самоконтроль.

В виду того, что на курсах повышения квалификации мы имеем дело с практикующими преподавателями информатики, при разработке методики креативного обучения был максимально использован их опыт работы с технологиями программирования и инновационными знаниями в области ИКТ. Методика креативного обучения для системы повышения квалификации преподавателей информатики представлена пятью этапами.

Первый этап. Осмысление своего педагогического опыта и переживание возникших научно-методических проблем в связи с внедрением современных информационно-коммуникационных технологий как в качестве объекта изучения, так и в качестве методов и средств обучения.

Второй этап. Всесторонний анализ научно-методической проблемы и вытекающих из этого потребностей. На этом этапе можно использовать такой метод, как «Гиперболизация (или лилота) проблемы»⁴, который предполагает преувеличение (или уменьше-

ние) проблемы до невероятных (или уменьшенных) размеров и представления того, что будет, если проблема достигнет вселенских (или мизерных) масштабов, как при этом изменится система обучения.

Третий этап. Поиск инновационных педагогических знаний, методических решений и их критический анализ. Используя метод «Цирк вверх тормашками»⁵, необходимо записать все стереотипы в отношении действий проблемы и антиподы каждого из них.

Четвертый этап. Рождение и усвоение нового педагогического опыта. Для этого этапа хорошо подходит метод «Корзина идей»⁶, который подразумевает запись всех идей на карточки и разделение их на шесть корзин: бред, скучные, нереальные, пригодятся в другой раз, креативные и хорошие. После распределения ведутся размышления относительно корзин с названиями «Креативные» и «Хорошие», выявляются наиболее удачные варианты.

Пятый этап. Апробация и внедрение нового педагогического опыта. На данном этапе каждый слушатель готовит индивидуальный проект по подготовке методической разработки с использованием методов развития креативности.

Результатом внедрения этой методики креативного обучения на курсах повышения квалификации преподавателей информатики стали методические проекты, раскрывающие различные дидактические возможности использования современных информационно-коммуникационных технологий. Например:

– использование платформ *linoit.com*, *padlet.com* или *wikiwall.ru* не только в качестве инструмента для совместного создания тема-

⁴ <http://fjwjfqm.hutt.ru/viewtopic.php?id=14>

⁵ <http://mir.zavantag.com/informatika/2916216/index.html?page=2>

⁶ http://pedsovet.su/metodika/priemy/6009_priem_korzina_idey_na_uroke

тических онлайн-газет, но и для создания различных дидактических заданий и совместного его выполнения или совместного отзыва на что-либо;

– создание интерактивных дидактических заданий на основе *learningapps.org* или *studystack.com*;

– создание электронных портфолио студентов на основе *4portfolio.ru*;

– создание тематических форумов на основе *forum2x2.ru*;

– коллективное создание кластеров на основе *bubbl.us* и т. п.

При этом преподаватели отметили, что методика креативного обучения помогла им осознать оригинальность использования интернет-технологий для различных дидактических целей: предоставление учебной информации и ее совместный анализ, совместное управление учебным процессом и организация совместных проектов с рефлексией и мониторингом достижений.

Обсуждение результатов

Для подтверждения эффективности разработанной методики был проведен педагогический эксперимент, который проходил с сен-

тября по декабрь 2017 года. Всего в эксперименте приняли участие 63 слушателя курсов переподготовки и повышения квалификации преподавателей информатики. Эксперимент состоял в проведении всех занятий с использованием разработанной методики креативного обучения в группах, получивших название экспериментальных. Сравнение велось с контрольными группами, где преподавание было на основе традиционной методики.

Преподавание в экспериментальных и контрольных группах велось преподавателями одной квалификационной категории. Количество слушателей контрольных групп – 32, количество слушателей экспериментальных групп – 31.

Для оценки результативности разработанных положений по использованию креативного обучения преподавателей информатики на курсах повышения квалификации использовался показатель динамики изменения их знаний и профессионально-методических компетенций: 5 – высокий, 4 – средний, 3 – низкий, 2 – нулевой. Результаты таблицы 2 и полигон относительных частот (рис. 1) показывают, что степень подготовленности преподавателей информатики в экспериментальной и контрольной группах одинакова.

Таблица 2

Статистические данные
экспериментальной и контрольной групп до эксперимента

Table 2

Statistical data of the experimental and control groups prior to the experiment

| Статистические данные | Экспериментальная группа | | | | Контрольная группа | | | |
|----------------------------|--------------------------|----|---|---|--------------------|----|---|---|
| | 5 | 4 | 3 | 2 | 5 | 4 | 3 | 2 |
| Показатели | 5 | 4 | 3 | 2 | 5 | 4 | 3 | 2 |
| Количество студентов | 5 | 21 | 3 | 2 | 6 | 17 | 9 | 0 |
| Всего количество студентов | 31 | | | | 32 | | | |
| Выборочные средние | 3,94 | | | | 3,91 | | | |
| Выборочные дисперсии | 0,51 | | | | 0,46 | | | |

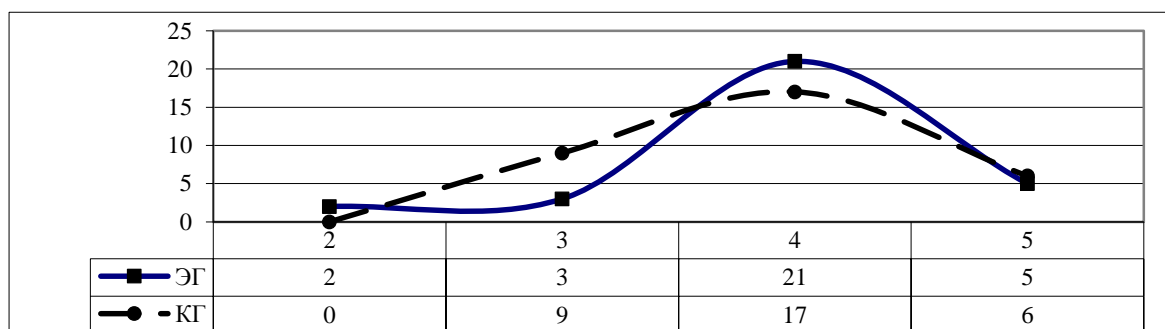


Рис. 1. Полигоны относительных частот

Fig. 1. Relative frequency polygons

По истечении срока повышения квалификации были проведены срезы проверочных заданий в экспериментальной и контрольной

группах. Вопросы проверочных заданий представлены в таблице 3.

Таблица 3

Вопросы проверочных заданий

Table 3

Questions of verification tasks

| Вопрос | Содержание показателей критерия оценки | | | |
|---|---|---|--|---|
| | Высокий (5) | Средний (4) | Низкий (3) | Нулевой (2) |
| Что понимается под креативным обучением? Каким образом изменяются компоненты методической системы обучения информатике (МСОИ) при использовании креативного обучения? Приведите примеры | Дает четкое определение. Показывает изменение всех компонентов МСОИ. Приводит примеры к каждому из них | Дает четкое определение. Показывает изменение компонентов МСОИ. Приводит примеры к большинству из них | Дает не четкое определение. Показывает изменение некоторых компонентов МСОИ. Приводит примеры к некоторым из них | Дает не четкое определение. Не показывает изменение компонентов МСОИ. Не приводит примеры |
| Дайте варианты использования в учебном процессе таких технологий, как Padlet, Edmodo, Edpuzzle и др. | Приводит более 5 оригинальных примеров | Приводит 3–5 примеров, среди которых 2–3 оригинальные | Приводит 1–2 стандартных примера | Не приводит примеры |
| Вам необходимо создать мультимедийный проект или тематический форум. Какую платформу вы выберете? Обоснуйте ответ | На основе анализа задания и вариантов электронных платформ приводит несколько критериев для обоснования своего выбора | На основе анализа задания и вариантов электронных платформ приводит своё решение | На основе вариантов электронных платформ приводит своё решение | Не даёт ответ |

Результаты проверочной работы экспериментальных и контрольных групп были обработаны на основе критерия Стьюдента (табл. 4)

Таблица 4

Статистические данные экспериментальной и контрольной групп после эксперимента

Table 4

Statistical data of the experimental and control groups after the experiment

| Данные | Экспериментальная группа | | | | Контрольная группа | | | |
|------------------------|--|----|---|---|--------------------|----|----|---|
| | 5 | 4 | 3 | 2 | 5 | 4 | 3 | 2 |
| Показатели | 5 | 4 | 3 | 2 | 5 | 4 | 3 | 2 |
| Количество студентов | 13 | 12 | 3 | 3 | 4 | 12 | 14 | 2 |
| <i>N</i> | 31 | | | | 32 | | | |
| Выборочные средние | 4,13 | | | | 3,56 | | | |
| Коэффициент | 1,16 | | | | | | | |
| Выборочные дисперсии | 0,89 | | | | 0,62 | | | |
| <i>T</i> набл. | 2,59 > <i>T</i> _{крит} (61) при <i>p</i> = 0,05 | | | | | | | |
| Доверительный интервал | 3,8 ≤ 4,13 ≤ 4,46 | | | | 3,29 ≤ 3,56 ≤ 3,84 | | | |

Результаты таблицы показывают, что повышение уровня профессиональных компетенций преподавателей информатики экспериментальной группы на 16 % выше по отношению к контрольной группе, что является следствием внедрения методики креативного обучения в систему повышения квалификации педагогических кадров.

Заключение

В ходе исследования были выявлены организационно-педагогические условия внедрения креативного обучения в систему повышения квалификации преподавателей информатики, к которым, исходя из специфики научно-педагогической деятельности преподавателей информатики, отнесены: ориентация на высокую мотивацию использовать инновации в области ИКТ; направленность на компетентно-ориентированную работу с реальными информационными проектами; применение инновационных форм проведения за-

ятий, методов развития креативности и дизайн-мышления для создания творческой креативной среды обучения; непрерывная рефлексия, самоанализ и самоконтроль.

На основе выделенных организационно-педагогических условий была разработана методика креативного обучения преподавателей информатики, которая основывается на том, что во время обучения на курсах повышения квалификации слушатели на основе переживания существующих профессионально-методических проблем и их всестороннего анализа открывают инновационные знания и оригинальные методические приёмы, а также на основе методических проектов апробируют новый педагогический опыт. Статистическая обработка результатов экспериментальной работы с помощью *t*-критерия Стьюдента показала, что внедрение креативного обучения в систему повышения квалификации педагогических кадров является эффективной моделью по улучшению профессионально-педагогических компетенций.



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Остроумов А. И., Остроумова О. Ф.** Креативность и креативное обучение как слагаемые модернизации образования в России // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 2-1. – С. 149–153. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20796770>
2. **Акешова М. М., Акешова Н. М., Сеитбеккызы А. С.** Психолого-педагогические основы развития креативности // Наука и мир. – 2016. – Т. 3, № 2. – С. 37–38. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25688672>
3. **Королева Л. Ю.** Проблема формирования креативной личности в психолого-педагогических исследованиях // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2016. – № 2 (38). – С. 212–223. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26637440>
4. **Холодная М. А.** Психология интеллекта: парадоксы исследования: монография. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18805712>
5. **Jeffrey B., Craft A.** Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships // Educational Studies. – 2004. – Vol. 30, Issue 1. – P. 77–87. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305569032000159750>
6. **Rinkevich J. L.** Creative Teaching: Why it Matters and Where to Begin // Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas. – 2011. – Vol. 84, Issue 5. – P. 219–223. DOI: <https://doi.org/10.1080/00098655.2011.575416>
7. **Glăveanu V. P., Sierra Z., Tanggaard L.** Widening our understanding of creative pedagogy: a North–South dialogue // Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education. – 2015 – Vol. 43, Issue 4. – P. 360–370. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1020634>
8. **Kholodnaya M. A.** Intelligence, Creativity, Learning Capability: Resource Approach (on Development of V. N. Druzhinin's Ideas) // Social Sciences. – 2016. – Vol. 47, Issue 2. – P. 80–94. DOI: <https://doi.org/10.21557/SSC.46698030>
9. **Hwang S. Y.** Rethinking creativity: Present in expression increative learning communities // Educational Philosophy and Theory. – 2017. – Vol. 49, Issue 3. – P. 220–230. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1225559>
10. **Антонова Е. Е.** Педагогическая креативность как ведущий компонент структуры педагогической одаренности // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 12. – С. 92–98. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17062443>
11. **Цветкова Я. А.** Особенности взаимосвязи креативности личности и профессиональной успешности учителей // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2016. – № 3. – С. 249–254. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27126607>
12. **Selkrig M., Keamy K.** Creative pedagogy: a case for teachers' creative learning being at the center // Teaching Education. – 2017. – Vol. 28, Issue 3. – P. 317–332. DOI: <https://doi.org/10.1080/10476210.2017.1296829>
13. **Кострюков А. В., Мирошникова Д. В.** Подходы к рассмотрению креативности в педагогической практике будущих учителей // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2015. – № 2 (177). – С. 83–86. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23752478>
14. **Daly Sh. R., Mosyjowski E. A., Oprea S. L., Huang-Saad A., Seifert C. M.** College students' views of creative process instruction across disciplines // Thinking Skills and Creativity. – 2016. – Vol. 22. – P. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.07.002>



15. **Аксенова М. А., Дронова Н. А., Швайдак В. В., Шурупова А. С., Турина М. А.** Креативное обучение: от знаний к компетенциям через интерактивные технологии // Преподаватель XXI век. – 2014. – Т. 1, № 3. – С. 72–82. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22993697>
16. **Мамыкин И. П.** На пути к креативному обучению: вопросы методологии и методики // Философские традиции и современность. – 2015. – № 2 (8). – С. 97–103. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25447757>
17. **Saebø A. B., McCammon L. A., O'Farrell L.** Creative Teaching – Teaching Creativity // Caribbean Quarterly. – 2007. – Vol. 53, Issue 1-2. – P. 205–215. DOI: <https://doi.org/10.1080/00086495.2007.11672318>
18. **Ellis V. A.** Introducing the Creative Learning Principles: Instructional Tasks Used to Promote Rhizomatic Learning Through Creativity // *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. – 2016. – Vol. 89, Issue 4-5. – P. 125–134. DOI: <https://doi.org/10.1080/00098655.2016.1170448>
19. **Cheng V. M. Y.** Understanding and enhancing the personal transfer of creative learning // *Thinking Skills and Creativity*. – 2016. – Vol. 22. – P. 58–73. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.09.001>
20. **Kirkendall A., Krishen A. S.** Encouraging Creativity in the Social Work Classroom: Insights from a Qualitative Exploration // *Social Work Education*. – 2015. – Vol. 34, Issue 3. – P. 341–354. DOI: <https://doi.org/10.1080/02615479.2014.986089>
21. **Копытова Н. Е., Лоскутова В. И.** Использование дистанционных технологий в повышении квалификации педагогических кадров // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2014. – № 9 (137). – С. 38–42. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22289245>
22. **Ляхощкая Л. Л.** Образовательные инновации в повышении квалификации руководящих и педагогических кадров образования Украины // *Информация и образование: границы коммуникаций*. – 2012. – № 4 (12). – С. 235–237. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22889345>
23. **Koh J. H. L., Chai C. S., Benjamin W., Hong H.-Y.** Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) and Design Thinking: A Framework to Support ICT Lesson Design for 21st Century Learning // *Asia-Pacific Education Researcher*. – 2015. – Vol. 24, Issue 3. – P. 535–543. DOI: <http://doi.org/10.1007/s40299-015-0237-2>
24. **Kaatrakoski H., Littlejohn A., Hood N.** Learning challenges in higher education: an analysis of contradictions within Open Educational Practice // *Higher Education*. – 2017. – Vol. 74, Issue 4. – P. 599–615. DOI: <http://doi.org/10.1007/s10734-016-0067-z>
25. **Anohah E., Oyelere S. S., Suhonen J.** Trends of mobile learning in computing education from 2006 to 2014: A systematic review of research publications // *International Journal of Mobile and Blended Learning (IJMBL)*. – 2017. – Vol. 9 (1). – P. 16–33. DOI: <https://doi.org/10.4018/IJMBL.2017010102>



Feruza Makhmudovna Zakirova,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director,
Branch Center for Retraining and Improving of Pedagogical Staffs' Professional Skills,
Tashkent University of Information Technologies, Tashkent, Republic of
Uzbekistan.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4436-2148>

E-mail: feruza.zakirova.2018@mail.ru

Shakhnoza Khaidaraliyevna Pozilova,

Assistant,
Information Educational Technologies,
Tashkent University of Information Technologies, Tashkent, Republic of
Uzbekistan.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-8967-8453>

E-mail: informatikpazilova@mail.ru

Creative learning within professional development courses for IT-teachers of higher educational institutions

Abstract

Introduction. *The article is devoted to the problem of developing creativity of teaching staff in the system of advanced training (continuing professional development for teachers) within the framework of new trends in the development of professional teaching competencies. The purpose of the article is to identify the organizational and educational conditions for implementation of creative learning and develop its methodology within professional development courses for IT-teachers.*

Materials and Methods. *The article is based on works of scholars whose research reputation is recognized by scientific community in the field of creative learning and advanced training of teaching staff. Research methods include analysis of scientific and methodological literature, comparison of teaching technologies, reviewing performance, and statistical processing of results of the pedagogical experiment.*

Results. *Based on analysis of conceptual apparatus from psychological and pedagogical positions, characteristic features of creative learning for system of continuing professional development of teaching staff have been revealed. Organizational and educational conditions for implementing creative learning within the system of professional development are based on the following specific features of professional teaching activity of IT-teachers: high motivation for innovations in the field of information and communication technologies; focus on competently-oriented work with information projects; and using innovative forms, creative methods and electronic means of teaching. It is proposed to improve the content of professional development courses for IT-teachers by providing a separate educational module aimed at enhancing creativity, as well as by introducing the method of creative development of IT-teachers, which is based on fact that during the training IT-teachers critically analyze their professional and methodological needs in order to advance their innovative knowledge and teaching techniques and implement them in project activities. It is substantiated that implementation of the method of creative professional learning within professional development courses for IT-teachers contributes not only to increasing the efficiency of professional development, but to effective solving professional and methodological problems encountered in training practice.*



Conclusions. Research with mathematical and statistical analysis of data confirmed that implementation of the method of creative learning within the system continuing professional development of teaching staff is an effective model of improving professional competencies of IT-teachers.

Keywords

IT-teacher; Advanced training; Creativity; Creative learning; Organizational and pedagogical conditions; Information-communicational technologies; Teaching methods; Content of training module; Professional-pedagogical competence.

REFERENCES

1. Ostroumov A. I., Ostroumova O. F. Creativity and Creative Teaching as Components of Education Modernization in Russia. Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and art history. *Questions of Theory and Practice*, 2013, no. 2-1, pp. 149–153. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20796770>
2. Akeshova M. M., Akeshova N. M., Seitbekkyzy A. S. Psychology-Pedagogical Bases of Creativity Development. *Science and World*, 2016, vol. 3, no. 2, pp. 37–38. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25688672>
3. Koroleva L. Yu. The Problem of Creative Personality Forming in Psychological and Educational Research. *University Proceedings. Volga Region. Humanities*, 2016, no. 2, pp. 212–223. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26637440>
4. Kholodnaya M. A. *Psychology of the intellect: paradoxes of research*. Monograph. St. Petersburg, Peter Publ., 2002, 272 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18805712>
5. Jeffrey B., Craft A. Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational Studies*, 2004, vol. 30, issue 1, pp. 77–87. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305569032000159750>
6. Rinkevich J. L. Creative Teaching: Why it Matters and Where to Begin. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 2011, vol. 84, issue 5, pp. 219–223. DOI: <https://doi.org/10.1080/00098655.2011.575416>
7. Glăveanu V. P., Sierra Z., Tanggaard L. Widening our understanding of creative pedagogy: a North–South dialogue. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 2015, vol. 43, issue 4, pp. 360–370. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1020634>
8. Kholodnaya M. A. Intelligence, Creativity, Learning Capability: Resource Approach (on Development of V. N. Druzhinin’s Ideas). *Social Sciences*, 2016, vol. 47, issue 2, pp. 80–94. DOI: <https://doi.org/10.21557/SSC.46698030>
9. Hwang S. Y. Rethinking creativity: Present in expression in creative learning communities. *Educational. Philosophy and Theory*, 2017, vol. 49, issue 3, pp. 220–230. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1225559>
10. Antonova E. E. Pedagogical Creativity as a Major Component of Pedagogical Endowment Structure. *Pedagogical Education and Science*, 2008, no. 12, pp. 92–98. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17062443>
11. Tsvenkova Y. A. The Features of Relationship between Creativity and Professional Success of Teachers. *Herald of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology*, 2016, no. 3, pp. 249–254. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27126607>
12. Selkrig M., Keamy K. Creative pedagogy: a case for teachers’ creative learning being at the center. *Teaching Education*, 2017, vol. 28, issue 3, pp. 317–332. DOI: <https://doi.org/10.1080/10476210.2017.1296829>



13. Kostryukov A. V., Miroshnikova D. V. Approaches to the Studying of Creativity in Teaching Practice of the Teachers to be. *Bulletin of Orenburg State University*, 2015, no. 2, pp. 83–86. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23752478>
14. Daly Sh. R., Mosyjowski E. A., Oprea S. L., Huang-Saad A., Seifert C. M. College students' views of creative process instruction across disciplines. *Thinking Skills and Creativity*, 2016, vol. 22, pp. 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.07.002>
15. Aksenova M. A., Dronova N. A., Shvaidak V. V., Shurupova A. S., Gurina M. A. Creative Training: from Knowledge to Competences Through the Interactive Technologies. *Prepodavatel XXI vek*, 2014, vol. 1, no. 3, pp. 72–82. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22993697>
16. Mamykin I. P. On the way to Creative Education: Teaching and methods. *Philosophical Traditions and Modernity*, 2015, no. 2, pp. 97–103. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25447757>
17. Saebo A. B., McCammon L. A., O'Farrell L. Creative Teaching –Teaching Creativity. *Caribbean Quarterly*, 2007, vol. 53, issue 1-2, pp. 205–215. DOI: <https://doi.org/10.1080/00086495.2007.11672318>
18. Ellis V. A. Introducing the Creative Learning Principles: Instructional Tasks Used to Promote Rhizomatic Learning Through Creativity. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 2016, vol. 89, issue 4-5, pp. 125–134. DOI: <https://doi.org/10.1080/00098655.2016.1170448>
19. Cheng V. M. Y. Understanding and enhancing the personal transfer of creative learning. *Thinking Skills and Creativity*, 2016, vol. 22, pp. 58–73. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.09.001>
20. Kirkendall A., Krishen A. S. Encouraging Creativity in the Social Work Classroom: Insights from a Qualitative Exploration. *Social Work Education*, 2015, vol. 34, issue 3, pp. 341–354. DOI: <https://doi.org/10.1080/02615479.2014.986089>
21. Kopytova N. E., Loskutova V. I. Use of Remote Technologies to Enhance Pedagogical Staff's Skills. *Tambov University Review. Series Humanities*, 2014, no. 9, pp. 38–42. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22289245>
22. Lyakhotskaya L. L. Educational Innovation in Enhancing the Qualification of Leading and Teachers of Education in Ukraine. *Information and Education: Boundaries of Communications*, 2012, vol. 4 (12), pp. 235–237. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22889345>
23. Koh J. H. L., Chai C. S., Benjamin W., Hong H.-Y. Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) and Design Thinking: A Framework to Support ICT Lesson Design for 21st Century Learning. *Asia-Pacific Education Researcher*, 2015, vol. 24, issue 3, pp. 535–543. DOI: <http://doi.org/10.1007/s40299-015-0237-2>
24. Kaatrakoski H., Littlejohn A., Hood N. Learning challenges in higher education: an analysis of contradictions within Open Educational Practice. *Higher Education*, 2017, vol. 74, issue 4, pp. 599–615. DOI: <http://doi.org/10.1007/s10734-016-0067-z>
25. Anohah E., Oyelere S. S., Suhonen J. Trends of mobile learning in computing education from 2006 to 2014: A systematic review of research publications. *International Journal of Mobile and Blended Learning (IJMBL)*, 2017, vol. 9 (1), pp. 16–33. DOI: <https://doi.org/10.4018/IJMBL.2017010102>

Submitted: 05 February 2018 Accepted: 11 May 2018 Published: 30 June 2018



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© А. Е. Каргина, И. С. Морозова, Н. Ю. Сахарчук, Т. В. Шамовская

DOI: [10.15293/2226-3365.1803.03](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1803.03)

УДК 159.923.2

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ*

А. Е. Каргина, И. С. Морозова, Н. Ю. Сахарчук, Т. В. Шамовская (Кемерово, Россия)

Проблема и цель. В статье рассматривается проблема выявления специфики процесса личностного самоопределения в период взрослости в зависимости от наличия или отсутствия ограниченных возможностей здоровья. Цель статьи состоит в определении особенностей статического и динамического аспектов личностного самоопределения взрослых людей с ограниченными возможностями здоровья.

Методология. Сбор данных осуществлялся с помощью методик: «Самоактуализационный тест» (Э. Шостром), «Смыслжизненные ориентации» (Д. А. Леонтьев), «Уровень субъективного контроля» (Е. Ф. Бажин, Е. А. Гольянкина, А. М. Эткинд), анкета для изучения личностного самоопределения. Полученные данные были проинтерпретированы и подвергнуты статистическому анализу с помощью корреляционного анализа и *t*-критерия Стьюдента. Выборку составили 120 человек, половина из них – люди с ограниченными возможностями здоровья.

Результаты. Авторы установили, что личностное самоопределение во взрослом возрасте имеет определенные особенности в зависимости от наличия или отсутствия ограниченных возможностей здоровья. Определено, что взрослые люди с ограниченными возможностями здоровья имеют низкий уровень интернальности, отрицают возможности сознательного контроля событий своей жизни. Они демонстрируют неудовлетворенность той частью жизни, которую уже прожили, считая ее мало продуктивной и неосмысленной, скептически относятся к определению целевых ориентиров будущего.

* Исследование проводится при финансовой поддержке Кемеровского государственного университета

Каргина Анастасия Евгеньевна – научный сотрудник научно-инновационного управления, Кемеровский государственный университет.

E-mail: nstsjkrngn@yandex.ru

Морозова Ирина Станиславовна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой акмеологии и психологии развития, директор Института образования, Кемеровский государственный университет.

E-mail: ishmorozova@yandex.ru

Сахарчук (Будич) Наталья Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры акмеологии и психологии развития, Кемеровский государственный университет.

E-mail: budich_natalya@mail.ru

Шамовская Татьяна Владимировна – кандидат философских наук, доцент кафедры акмеологии и психологии развития, Кемеровский государственный университет.

E-mail: kan-tatyana@mail.ru



Заключение. Делает ся вывод о том, что у взрослых людей личностное самоопределение имеет особенность и в зависимости от наличия или отсутствия у них ограниченных возможностей здоровья. Взрослые люди, имеющие инвалидность, характеризуются низким уровнем осмысленности жизни, преобладанием внешнего локуса контроля. У них отсутствует целостное восприятие собственной жизни, фиксируется ригидность при реализации субъективных ценностей в поведении и взаимодействии с другими людьми, а также отсроченный во времени способ реагирования на изменяющуюся ситуацию. Выявленные особенности могут быть использованы в процессе организации доступной среды для взрослых людей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: личностное самоопределение; период взрослости; инвалидность; локус контроля; осмысленность жизни.

Постановка проблемы

Личностное самоопределение является одной из важнейших задач развития личности, которая не теряет свою актуальность во взрослости. Результатом личностного самоопределения является понимание цели и смысла собственной жизни, выработка значимости ценностей, а также выбор жизненного пути и самореализации. В зарубежных исследованиях проблема личностного самоопределения затрагивалась при изучении таких вопросов, как «свобода как осознание»¹, «свобода как позиция»², «свобода как осознание возможностей в рамках судьбы»³, а также субъектности⁴ и самоэффективности⁵.

У. Тейджсон (W. Tateson) утверждает, что свобода, понимаемая в контексте силы самодетерминации, прямо коррелирует с уровнем и границами самоосознания (self-awareness)⁶. Дж. Истербрук (J. Easterbrook) указывает на значимость контроля над базовыми потребностями, который и обеспечивает

осознание собственных возможностей⁷. Дж. Ричлак (J. Rychlak) предлагает рассматривать способности самого субъекта в качестве основы осознания собственной свободы, что способствует в свою очередь осуществлению механизма самодетерминации⁸.

В последнее время в зарубежной психологической науке широкое толкование получила теория самодетерминации (SDT), разработанная Э. Л. Дечи и Р. М. Райаном⁹. Теория основана на идеи локуса контроля, субъективный характер которого выступает источником приобретенной беспомощности. В контексте рассматриваемого подхода самоопределение может быть описано в категориях ощущения и возможностей реализации выбора человеком, способа реагирования и осуществления в реальном мире при минимальной степени зависимости от воздействия внешних, выражающихся в характеристиках социального окру-

¹ Фромм Э. Бегство от свободы. М.: Прогресс, 1990.

² Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.

³ May R. Freedom and destiny. N. Y.: Norton, 1981.

⁴ Harre R. Personal being. Oxford: Blackwell, 1983.

⁵ Bandura A. Self-efficacy: the exercise of control. N. Y.: W.H. Freeman & Co, 1997.

⁶ Tateson W. Humanistic psychology: a synthesis. Homewood (Ill.): The Dorsey Press, 1982, p. 142

⁷ Easterbrook J. A. The determinants of free will. N. Y., 1978

⁸ Rychlak J. The nature and challenge of teleological psychological theory // Annals of theoretical psychology / Eds. J. R. Royce, L. P. Mos. N. Y.: Plenum Press, 1984. Vol. 2. P. 115–150.

⁹ Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychologist. – 2000. – Vol. 55. – P. 68–78.



жения, и внутренних факторов, проявляющихся в наличии внутриличностных процессуальных явлений.

Понятие самодетерминации тесно связано с понятием произвольности, эмоций и внутренней интенции. Внутренняя интенция (мотивация) определяется как побуждение человека к интересующей его активности при отсутствии внешнего стимулирования в форме подкрепления или наказания. Особенности развития мотивации человека детерминируют три различных типа локуса каузальности. Термин «локус каузальности» описывает то, что объясняет поведение человека, реагирующего на внешние стимулы определенным набором способов. Если человек основывается на субъективном автономном выборе, мы можем говорить о внутреннем локусе контроля. Если для человека определяющим выступает фактор внешней оценки в результате соответствия требованиям и получения награды, данное обстоятельство интерпретируется как внешний локус контроля. В ситуациях, которые человек определяет для себя как невозможные для достижения желаемого результата никаким путем, следует констатировать функционирование безличного локуса. Основываясь на выделенном критерии «локуса каузальности», авторы предлагают интерпретировать поведение человека с учетом его каузальной ориентации, которая может быть внутренней (интернальной), внешней (экстернальной) или безличной. В реальной жизни, по мнению Э. Л. Дечи и Р. М. Райана, у человека могут быть выражены все каузальные ориентации, но индивидуальные различия бу-

дут определяться доминированием определенной в соответствующем пропорциональном соотношении остальных ориентаций¹⁰.

Основополагающим принципом теории SDT является то, что для оптимального самоопределения необходимо удовлетворение трех основных, врожденных потребностей: в автономии, компетентности и родстве (необходимости ощущать значимость и важность для других людей). Причем наиболее важной для благополучия личности Э. Л. Дечи и Р. М. Райан считают именно потребность в автономии, т. е. «состояние согласованности со своим “Я”, возможности жить со своими ценностями и личностными качествами» [1, с. 53]. А. Т. Landry, J. Kindlein, S.-G. Trépanier, J. Forest, D. Zigarmi, D. Houson, F. C. Brodbeck также доказали, что автономная мотивация является основной в осуществлении различных видов деятельности [2].

Рассматривая данные потребности в качестве базовых, исследователи указывают на возможность проявления и других потребностей. Например, D. González-Cutre, A. Sicilia, A. C. Sierra, R. Ferriz, M. S. Hagger описали значительную роль в процессе самоопределения потребности в новизне, удовлетворение которой обеспечивает позитивное развитие внутренней мотивации [3].

M. S. Hagger, S. Sultan, S. J. Hardcastle, N. L. Chatzisarantis рассматривали людей как неотъемлемо ориентированных на актуализацию их возможностей, посредством процессов, включающих социальную интернализацию и интеграцию, а также связь с другими. Однако эти процессы, ориентированные на рост, не происходят при всех условиях; эти процессы могут быть поддержаны социальной

¹⁰ Deci E. L., Ryan R. M. The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior // Psychological Inquiry. – 2000. – Vol. 11. – P. 227–268.

средой, что приведет к росту и благосостоянию, или их может срывать окружающая среда, что приведет к защите, страданиям и бедности [4].

М. Kazén, J. Kuhl, E. M. Leicht показали, что теория взаимодействия систем личности (PSI) постулирует два режима исполнительного управления в волевом действии: самоконтроль и саморегуляцию (самотивацию). Авторами доказано, что самоконтроль истощает энергию, тогда как самотивация связана с оживлением при выполнении задач, требующих ресурсов [5]. М. Botvinnik, Т. Braver предлагают рассматривать функции когнитивного контроля, который осуществляется в процессе принятия решений на основе вознаграждения. В более широком смысле авторы указывают на сложный характер взаимосвязей нейрофизиологических данных, которые играют решающую роль в понимании механизмов, с помощью которых взаимодействуют мотивация и когнитивный контроль человека в процессе жизни и поведения [6].

Идея моделирования иерархического контроля за поведением, реализуемая с учетом различных нейронных субстратов, способствующих функционированию систем управления поведением, описывается в исследованиях D. P. O'Doherty, J. Cockburn, V. M. Pauli [7]. Авторы обобщают результаты, подтверждающие существование множественных стратегий поведения для управления поведением, связанным с вознаграждением, включая дихотомию между целевой системой и системой рефлекторных реакций. Рассматривая характер взаимодействий между этими системами, авторы утверждают, что эти взаимодействия могут привести к адаптивным или неадаптивным поведенческим результатам. Особое значение, по мнению исследователей, приобретает необходимость учета скрытых состояний других агентов, таких как убеждения,

предпочтения и намерения в социальном контексте.

Социокогнитивные исследования показали, что внешние обстоятельства оказывают определенное влияние на то, как люди чувствуют, думают и действуют [8]. А. Guinote предлагает рассматривать интегрированную структуру власти в качестве детерминанты реализации мотивационного подхода, основанного на цели [9]. По мнению автора, факт осознания своей власти активизирует мысли, речь и действия и ориентирует людей на важные цели, связанные с силовыми ролями, предрасположенностями, задачами и возможностями. Власть усиливает самовыражение, связанное с активными частями самого себя (активным «Я»), повышая уверенность, саморегуляцию, рост усилий по достижению целевых целей.

Используя положения теории детерминации С. DeHaan, Т. Hirai, R. M. Ryan, смогли объяснить явление лидерства, применить их в исследованиях в области культуры и межкультурных исследованиях по лидерству [10]. А. D. Matosic, N. Ntoumanis, I. D. Boardley, С. Sedikides, В. D. Stewart, N. L. Chatzisarantis, проводя исследование особенностей стилей взаимодействия тренеров и спортсменов, установили, что учет перечисленных потребностей (в автономии, компетентности и родстве) приводит к повышению спортивных результатов [11].

Содержательный характер с позиции процессуальности и непрерывности имеет, на наш взгляд, модель психического развития А. Самероффа (А. Sameroff), в которой автор актуализирует детерминирующее влияние биологических и средовых факторов становления психики. А. Самерофф предлагает учитывать функционирование отдельных моделей, совокупность которых обеспечивает результативность целостного развития: модель



персональных трансформаций, модель контекстов, модель регуляции и модель репрезентаций¹¹.

Попытка рассмотреть проявления патологических реакций внутри механизмов осуществления процессов саморегуляции делается в работах Т. J. Strauman, который утверждает, что саморегуляция представляет собой продолжающийся процесс преследования личных целей перед лицом внутренних и межличностных проявлений, оказывающих влияние на поведение человека в целом [12]. В зарубежной психологической литературе особое место занимают исследования, посвященные проблемам функционирования человека, имеющего хронические заболевания. Следует согласиться с позицией V. S. Helgeson и M. Zaidel, которые утверждают, что исследования по адаптации к хроническим заболеваниям имеют решающее значение в современном мире, в котором люди живут дольше, но жизнь все чаще характеризуется одним или несколькими хроническими заболеваниями. Хронические болезни могут ухудшаться, вступать в ремиссию или колебаться, но их определяющая характеристика заключается в том, что они сохраняются [13]. Авторы рассматривают категории факторов, которые влияют на то, как человек приспосабливается к хроническим заболеваниям, указывая на факт влияния на функциональное состояние и психосоциальную адаптацию. Авторы описывают набор

диспозиционных факторов, которые влияют на корректировку хронических заболеваний. К факторам устойчивости относятся показатели когнитивной адаптации, индивидуальные переменные, к числу которых следует отнести локус контроля и извлечение выгоды.

Необходимость и важность социальных контактов для сохранения физического здоровья становится приоритетным направлением современных исследований [14]. В отечественной психологии личностное самоопределение с различных точек зрения рассматривалось в работах А. В. Петровского, Н. С. Пряжников¹², Т. М. Буюкас¹³, М. М. Шибоевой [15] и других. Особенности самоопределения старших подростков и юношей рассмотрены в работах Л. И. Божович¹⁴, И. С. Кона, В. Ф. Сафина, Г. П. Никова, М. Р. Гинзбурга¹⁵ и других. Личностное самоопределение как структурное образование было представлено в исследованиях Л. И. Анцыферовой [16], Е. Ф. Сафина, Г. П. Никова, М. Р. Гинзбурга [17], З. С. Карпенко, С. В. Калинина, Т. В. Брагина и других.

Мы опираемся на точку зрения Е. А. Сергиенко, согласно которой субъективный возраст выступает в качестве регулятора жизнедеятельности. Е. А. Сергиенко относит субъективный возраст именно к личностным образованиям, поскольку он указывает на субъективную возрастную идентичность [18]. Ана-

¹¹ *Sameroff A. A. Unified theory of development: a dialectic integration of nature and nurture // Child Development. – 2010. – Vol. 81, № 1. – P. 6–22. URL: http://www.jstor.org/stable/40598962?seq=1&cid=pdf-reference#page_scan_tab_contents*

¹² *Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: МОДЭК, 1996. – 256 с. URL: <http://childpsy.ru/lib/books/id/9122.php>*

¹³ *Буюкас Т. М. Проблема и психотехника самоопределения личности // Вопросы психологии. – 2002. – № 2. – С. 28–39. URL: <http://www.i-therapy.ru/node/16>*

¹⁴ *Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с. URL: http://elibrary.gnpbu.ru/text/bozhovich_lichnost-i-ee-formirovanie_2008/go,4;fs,1/*

¹⁵ *Гинзбург М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема [Электронный ресурс]. – URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1547 (дата обращения 11.04.2018)*



лизируя проблему личностного самоопределения, мы пришли к выводу, что этот процесс приобретает значимость на этапе подросткового и юношеского возрастов, но поскольку необходимость в создании новых жизненных целей или переформулировании старых и обретении новой осмысленности жизни происходит на протяжении всей жизни, то проблема личностного самоопределения остается важной в период взрослости.

Особое значение на современном этапе развития представлений о процессе личностного самоопределения, приобретает тезис В. П. Серкина о том, что не сознание объединяет деятельности человека в комплексно протекающий процесс, а, наоборот, собственная активность, система актуально реализуемых деятельностей систематизирует различные состояния сознания в тот процесс, который осознается как самосознание в целом и самоопределение в частности субъекта деятельности [19].

Близкой нашей позиции считаем точку зрения К. А. Абульхановой, которая указывает на то, что ответственность человека за свою жизнь связана как раз с ценностным отношением к ней личности как к своей жизни, с вытекающими из этого представлениями о своих возможностях достижения человечески ценностно значимого. По мнению К. А. Абульхановой, субъект – это не личность, которая расчетливо экономит свои силы и не сделает ничего лишнего. В этом смысле делом жизни личности является не рациональная и экономная ее организация, а отвечающий ее человеческой сущности индивидуальный смысл жизни [20]. Используя конструкт индивидуальных смыслов, мы рассматриваем личностное самоопределение как процессуальное явление, имеющее динамические характеристики.

Ценностно-смысловой аспект состоит в том, что личность выбирает смыслы, осознает

и иерархизирует наиболее общие смысловые образования – ценности. Опираясь на актуальные личностные смыслы и ценности, личность строит планы на будущее. Благодаря этому происходит переход к пространственно-временному аспекту самоопределения, который включает самореализацию и планирование. В контексте личностного самоопределения особое значение получает развитие представлений о природе выбора [21]. Д. А. Леонтьев выделяет три вида выбора. Простой выбор – это полностью автоматизированный выбор. Второй выбор – это смысловой выбор в ситуации, когда субъект соотносит каждую из имеющихся альтернатив со своими желаниями, планами, намерениями. Последний вид выбора – это экзистенциальный выбор, основанный на ценностях и внутренне выработанных критериях личности, которые являются результатом многолетней внутренней работы [22].

Таким образом, с точки зрения личностного самоопределения, сформированность ценностно-смыслового и пространственно-временного аспектов будут способствовать более успешному смысловому и экзистенциальному выбору. Особое значение проблема выбора приобретает для человека с ограниченными возможностями здоровья. Следует согласиться с точкой зрения Т. В. Шининой, которая отмечает, что современное звучание проблемы инвалидности отражает психологическую модель инвалидности: если инвалидность нельзя исправить (удалить, вылечить), человек должен принять её как реальность, если он хочет жить дальше и при этом развиваться как личность [23]. Е. В. Морозова определяет внутреннюю картину инвалидности как комплекс представлений, чувств о себе как о социально недостаточном субъекте, сформировавшихся в условиях инвалидизирующего



заболевания, на основании которых у человека происходит трансформация самосознания, планирование своего поведения и преобразование дальнейшей перспективы своего существования, в соответствии с возникшими изменениями [24]. Таким образом, осознание и принятие факта инвалидности определяет дальнейшую программу личностного развития человека. Цель статьи состоит в определении особенностей статического и динамического аспектов личностного самоопределения взрослых людей с ограниченными возможностями здоровья.

Методология исследования

Исследование особенностей личностного самоопределения среди взрослых людей было основано на принципах «детерминизма» и «единства сознания и деятельности» (С. Л. Рубинштейн)¹⁶, «принципе развития» (Л. С. Выготский)¹⁷, деятельностном подходе к изучению личности (А. Н. Леонтьев, Б. С. Братусь, К. А. Абульханова-Славская)¹⁸, положении о том, что личностное самоопределение имеет процессуальный характер (М. Р. Гинзбург).

Свой вклад в изучение проблемы личностного самоопределения отечественные психологи внесли при изучении таких проблем, как «идентификация-обособление», «свободы и необходимости», активности личности, отношения личности и изучения таких проблем, как самоорганизация и самореализация.

Представители постклассической теории психологических систем В. Е. Ключко и Э. В. Галажинский определяют, что «внутреннее» является не только комплексом условий, через которые преломляются «внешние причины», но и может действовать самостоятельно. Ученые предлагают рассматривать внутренние и внешние детерминанты поведения через их взаимосвязь и взаимообусловленность внутри системы, в центре которой находится человек. Авторы теории считают, что человек является сложной самоорганизующейся психологической системой и производит новообразования «совмещенной» природы, на которые опирается в своем самодвижении, самодетерминации¹⁹.

Результаты исследования

Чтобы определить особенности личностного самоопределения в период взрослости, мы провели исследование, в котором приняли участие 120 человек, половину из них составили люди с ограниченными возможностями здоровья. Согласно Федеральному закону от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ (ред. от 29 декабря 2017 г.) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», инвалид – это лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты. Люди с ограниченными возможностями здоровья –

¹⁶ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 720 с.

URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/rubin/index.php

¹⁷ Выготский Л. С. Психология развития человека. – М.: Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.: ил. – (Библиотека всемирной психологии). URL:

<https://www.twirpx.com/file/24424/>

¹⁸ Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 2005. URL: https://elibrary.ru/query_results.asp

¹⁹ Ключко В. Е., Галажинский Э. В. Самореализация личности: системный взгляд / под ред. Г. В. Залевского. – Томск: Изд-во Томского университета, 1999. – 154 с. URL: <https://studfiles.net/preview/4272581/>

это люди с недостатками в физическом и (или) психическом развитии, которые могут не находиться на инвалидности.

Ограниченные возможности здоровья являются важным фактором, оказывающим влияние на самоопределение личности в период взрослости. Среди испытуемых были взрослые люди с различными заболеваниями. Такими как заболевания сердечно-сосудистой системы, заболевания опорно-двигательного аппарата, хроническая почечная недостаточность, бронхиальная астма, сахарный диабет и другие. Инвалидность была получена всеми участниками во взрослом возрасте.

Исследование мы проводили с помощью таких методик, как «Самоактуализационный тест», «Смысложизненные ориентации», «Уровень субъективного контроля» и анкеты.

Результаты были обработаны с помощью процентного и статистического анализа, проанализированы и описаны.

Особенности личностного самоопределения взрослых людей с ограниченными возможностями здоровья мы сравнивали с особенностями данного процесса у взрослых людей без названных ограничений. Мы установили, что людям с ограниченными возможностями здоровья присуща низкая степень осмысленности жизни: они не считают свою жизнь интересной, эмоционально насыщенной и наполненной смыслом. Особенности личностного самоопределения взрослых людей с ограниченными возможностями здоровья и без них по самоактуализационному тесту были подтверждены с помощью статистического анализа (табл.).

Таблица

Различия по t-критерию Стьюдента между группой взрослых людей с ограниченными возможностями здоровья и группой взрослых людей, без данных ограничений, по тесту САТ

Table

Differences in the Student's t-criterion between a group of adults with disabilities and a group of adults, without these limitations, according to the SAT test

| Показатели по тесту САТ | Средние показатели в группе взрослых людей с ограниченными возможностями здоровья | Средние показатели в группе взрослых людей без ограничений здоровья | Значения t-критерия Стьюдента | p |
|---------------------------|---|---|-------------------------------|--------|
| Компетентность во времени | 40,2 ± 16,33 | 47,22 ± 14,21 | -2,51 | 0,013 |
| Шкала поддержки | 43,4 ± 7,09 | 48,53 ± 8,14 | -3,68 | 0,0004 |
| Ценностные ориентации | 49,73 ± 13,06 | 56,08 ± 13,78 | -2,59 | 0,011 |
| Гибкость поведения | 44,3 ± 13,62 | 49,65 ± 13,39 | -2,169 | 0,32 |

Показатели интернальности свидетельствуют, что взрослые люди с ограниченными возможностями здоровья чаще считают, что жизнь нельзя сознательно контролировать,

поэтому они не верят в свои силы и проявляют зависимость от обстоятельств или других людей. Еще одна особенность таких людей состоит в том, что они не воспринимают



свою жизнь целостной и реже живут «настоящим». Им присущи неудовлетворенность прожитой частью жизни, восприятие ее как не продуктивной и не осмысленной, поэтому они редко ставят осмысленные, долговременные цели.

Мы установили также, что личностное самоопределение среди людей с ограниченными возможностями имеет определенные особенности в зависимости от тяжести заболевания, группы инвалидности и определенного заболевания. Увеличение тяжести заболевания способствует снижению веры в свою способность контролировать жизнь, а также снижению способности принимать решения и воплощать их в жизнь [25].

Выявлены особенности в самоопределении взрослых людей с различными заболеваниями. Например, люди с сердечно-сосудистыми заболеваниями чаще берут на себя ответственность за межличностные отношения [25]. Возможно поэтому смертность среди людей с сердечно-сосудистыми заболеваниями стоит на первом месте по стране. А взрослые люди с заболеваниями опорно-двигательного аппарата меньше удовлетворены жизнью в настоящем [25], т. к. эти болезни причиняют им большие неудобства, боль и лишают комфортной жизни.

С увеличением времени пребывания на инвалидности у взрослых людей уменьшается ответственность за состояние своего здоровья, а также ответственность за межличностные отношения, повышается ригидность поведения, фатализм, неудовлетворенность прожитой частью жизни и самореализацией [25]. Интересно, что взрослые люди, обладающие ограниченными возможностями здоровья более пяти лет, чаще отвечают, что данное время находятся в поисках смысла жизни или не собираются искать смысл жизни [25]. Это может свидетельствовать о том, что при

длительном нахождении на инвалидности, взрослые люди либо окончательно теряют надежду найти какой-либо смысл жизни, либо ищут какой-то другой, новый смысл жизни, который раньше для них не являлся таковым.

Заключение

В исследовании убедительно показано, что личностное самоопределение имеет особенности в период взрослости. Особые отличительные черты оно имеет при наличии у взрослого человека длительной болезни и ограничении возможностей здоровья. Подтверждением цели исследования выступают указанные различия между группой взрослых людей с ограниченными возможностями здоровья и группой взрослых людей без этих ограничений.

Люди с ограниченными возможностями здоровья отличаются низкой степенью осмысленности жизни: они не считают свою жизнь интересной, эмоционально насыщенной и наполненной смыслом. Показатели интернальности свидетельствуют, что эти люди чаще считают, что жизнь нельзя сознательно контролировать, поэтому они не верят в собственные силы и проявляют зависимость от обстоятельств или других людей.

Еще одна особенность таких людей состоит в том, что они не воспринимают свою жизнь целостной и реже живут «настоящим». Им присущи неудовлетворенность прожитой частью жизни, восприятие ее как не продуктивной и не осмысленной, поэтому они редко ставят осмысленные, долговременные цели.

Установление в ходе исследования постепенного уменьшения интернальности в отношении здоровья и болезни среди людей с ограниченными возможностями здоровья, использование с их стороны «внешней поддержки» и проявление большей зависимости



от воздействий извне с увеличением времени пребывания на инвалидности можно считать авторским вкладом коллектива исследователей. В связи с этим мы полагаем, что для повышения качества жизни взрослые люди,

имеющие ограниченные возможности здоровья, нуждаются в психологической помощи: психологическом консультировании, коррекции и реабилитации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Черный Н. В.** Самодетерминация как предиктор успешной профессиональной деятельности // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2016. – № 4 (27). – С. 53–57. DOI: <http://dx.doi.org/10.18323/2221-5662-2016-4-53-57>
2. **Landry A. T., Kindlein J., Trépanier S.-G., Forest J., Zigarmi D., Houson D., Brodbeck F. C.** Why individuals want money matters: Using self-determination theory to explain the differential relations between motives for making money and employee psychological health // Motivation and Emotion. – 2016. – Vol. 40, № 2. – P. 226–242. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11031-015-9532-8>
3. **González-Cutre D., Sicilia A., Sierra A. C., Ferriz R., Hagger M. S.** Understanding the need for novelty from the perspective of self-determination theory // Personality and Individual Differences. – 2016. – Vol. 102. – P. 159–169. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.036>
4. **Hagger M. S., Sultan S., Hardcastle S. J., Chatzisarantis N. L. D.** Perceived autonomy support and autonomous motivation toward mathematics activities in educational and out-of-school contexts is related to mathematics homework behavior and attainment // Contemporary Educational Psychology. – 2015. – Vol. 41. – P. 111–123. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.12.002>
5. **Kazén M., Kuhl J., Leicht E. M.** When the movement becomes rigid ...: Self-motivation is associated with animation and fun // Psychological research. – 2015. – Vol. 79, Issue 6. – P. 1064–1076. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s00426-014-0631-z>
6. **Botvinnik M., Braver T.** Motivation and cognitive control: from behavior to the nervous mechanism // Annual review of psychology. – 2015. – Vol. 66. – P. 83–113. DOI: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015044>
7. **O'Doherty D. P., Cockburn J., Pauli W. M.** Education, remuneration and decision-making // Annual review of psychology. – 2017. – Vol. 68. – P. 73–100. DOI: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-010416-044216>
8. **Dweck C. S.** From needs to goals and views: The fundamentals of a unified theory of motivation, personality and development // Psychological review. – 2017. – Vol. 124 (6). – P. 689–719. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/rev0000082>
9. **Guinote A.** How power affects people: activation, desire and goal seeking // Annual review of psychology. – 2017. – Vol. 68. – P. 353–381. DOI: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-010416-044153>
10. **DeHaan C. R., Hirai T., Ryan R. M.** Nussbaum's capabilities and self-determination theory's basic psychological needs: Relating some fundamentals of human wellness // Journal of Happiness Studies. – 2016. – Vol. 17, Issue 5. – P. 2037–2049. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-015-9684-y>
11. **Matosic D., Ntoumanis N., Boardley I. D., Sedikides C., Stewart B. D., Chatzisarantis N. L.** Narcissism and coach interpersonal style: A self-determination theory perspective // Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports. – 2017. – Vol. 27 (2). – P. 254–261. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/sms.12635>



12. **Strauman T. J.** Self-Regulation and Psychopathology: Toward an Integrative Translational Research Paradigm // Annual Review of Clinical Psychology. – 2017. – Vol. 13. – P. 497–523. DOI: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032816-045012>
13. **Helgeson V. S., Zaidel M.** Adjustment of chronic health conditions // Annual review of psychology. – 2017. – Vol. 68. – P. 545–571. DOI: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-010416-044014>
14. **Holt-Lunstad J.** Why social relations are important for physical health: a systematic approach to understanding and changing risks and protection // Annual review of psychology. – 2018. – Vol. 69. – P. 437–458. DOI: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011902>
15. **Логинова И. О.** Возможности использования экзистенциальной беседы в расширении пространства жизненного самоосуществления // Психология обучения. – 2008. – № 8. – С. 75–91. <https://elibrary.ru/item.asp?id=11158397>
16. **Анцыферова Л. И.** Способность личности к преодолению деформаций своего развития // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20, № 1. – С. 6–19. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21404715>
17. **Гинзбург М. Р.** Ценностно-смысловые и пространственно-временные аспекты развития в подростковом и юношеском возрастах // Мир психологии. – 2017. – № 1 (89). – С. 125–129. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29671995>
18. **Сергиенко Е. А., Киреева Ю. Д.** Индивидуальные варианты субъективного возраста и их взаимосвязи с факторами временной перспективы и качеством здоровья // Психологический журнал. – 2015. – Т. 36, № 4. – С. 23–35. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24001555>
19. **Серкин В. П.** Деятельностная теория сознания (сознание как атрибут системы деятельностей субъекта) // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2015. – Т. 12, № 2. – С. 93–111. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25003599>
20. **Абульханова К. А.** Методологический принцип субъекта: исследование жизненного пути личности // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35, № 2. – С. 5–18. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21560866>
21. **Леонтьев Д. А.** Психология выбора. Часть I. За пределами рациональности // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35, № 5. – С. 5–18. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22363309>
22. **Леонтьев Д. А.** Психология выбора. Часть II. Личностные предпосылки и личностные последствия выбора // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35, № 6. – С. 56–68. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22754024>
23. **Шинина Т. В.** Проблемы личности инвалидов: социально-психологические аспекты // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2011. – № 1. – С. 145–150. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15611033>
24. **Морозова Е. В.** Роль личности в реализации реабилитационного процесса // Медико-социальные проблемы инвалидности. – 2011. – № 4. – С. 24–27. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22749446>
25. **Морозова И. С., Будич Н. Ю.** Личностное самоопределение в период взрослости // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2005. – № 2 (22) – С. 130–134. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17802526>



DOI: [10.15293/2226-3365.1803.03](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1803.03)

Anastasiya Evgenievna Kargina,
researcher of the scientific innovation management,
Kemerovo State University, Kemerovo, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6246-6998>
E-mail: nstsjkrngn@yandex.ru

Irina Stanislavovna Morozova,
Doctor of Psychological Sciences, Professor, head
Department chair of acmeology and psychology of development, Director of the
Institute of education,
Kemerovo State University, Kemerovo, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0862-7225>
E-mail: ishmorozova@yandex.ru

Natalia Yuryevna Sakharchuk,
Candidate of Psychological Sciences, Associate professor,
Department of acmeology and psychology of development,
Kemerovo State University, Kemerovo, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6737-8348>
E-mail: budich_natalya@mail.ru

Tatyana Vladimirovna Shamovskaya,
Candidate of Philosophical Sciences, Associate professor,
Department of acmeology and psychology of development,
Kemerovo State University, Kemerovo, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8232-9253>
E-mail: kan-tatyana@mail.ru

Features of personal self-determination of adults with disabilities

Abstract

Introduction. *The article actualizes the problem of identifying the specifics of the process of personal self-determination of an individual during adulthood, depending on the factor of disability. The purpose of the article is to identify the features of the static and dynamic aspects of personal self-determination of adults with disabilities.*

Materials and Methods. *The data were collected using the following methods: E. Shostrom's Self-actualization test, "Meaningfulness of life orientations" (D. A. Leontiev), "The level of subjective control" (E. F. Bazhin, E. A. Golyunkina, A. M. Etkind), and a personal self-determination questionnaire. The data obtained were interpreted and subjected to statistical analysis using the correlation analysis and Student's t-test. The sample consisted of 120 people, half of them were people with disabilities.*

Results. *The authors found that personal self-determination in adulthood has certain characteristics, depending on whether or not they have disabilities. It is determined that adults with disabilities have a low level of internality, deny the possibility of conscious control of their lives. They demonstrate dissatisfaction with the part of life that they have already lived, considering it to be not very productive and unreasonable, they are skeptical about determining the targets for the future.*

Conclusions. *It is concluded that in adults, personal self-determination has features depending on whether or not they have disabilities. Adults with disabilities are characterized by a low level of*



meaningfulness of life, the predominance of an external locus of control. They lack a holistic perception of their own lives, fixed rigidity in the implementation of subjective values in behavior and interaction with other people, as well as a delayed way of responding to a changing situation. The revealed features can be used in the process of organizing an accessible environment for adults with disabilities.

Keywords

Personal self-determination; Period of adulthood; Disability; Locus of control; Meaningfulness of life.

Acknowledgements

The reported study was supported by the Kemerovo State University

REFERENCES

1. Chyornyy N. V. Self-Determination as a Predictor of Successful Professional Activity. *Science Vector of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*, 2016, no. 4 (27), pp. 53–57. DOI: <http://dx.doi.org/10.18323/2221-5662-2016-4-53-57>
2. Landry A. T., Kindlein J., Trépanier S.-G., Forest J., Zigarini D., Houson D., Brodbeck F. C. Why individuals want money matters: Using self-determination theory to explain the differential relations between motives for making money and employee psychological health. *Motivation and Emotion*, 2016, vol. 40, issue 2, pp. 226–242. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11031-015-9532-8>
3. González-Cutre D., Sicilia A., Sierra A. C., Ferriz R., Hagger M. S. Understanding the need for novelty from the perspective of self-determination theory. *Personality and Individual Differences*, 2016, vol. 102, pp. 159–169. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.036>
4. Hagger M. S., Sultan S., Hardcastle S. J., Chatzisarantis N. L. D. Perceived autonomy support and autonomous motivation toward mathematics activities in educational and out-of-school contexts is related to mathematics homework behavior and attainment. *Contemporary Educational Psychology*, 2015, vol. 41, pp. 111–123. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.12.002>
5. Kazén M., Kuhl J., Leicht E. M. When the movement becomes rigid ...: Self-motivation is associated with animation and fun. *Psychological Research*, 2015, vol. 79, issue 6, pp. 1064–1076. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s00426-014-0631-z>
6. Botvinnik M., Braver T. Motivation and cognitive control: from behavior to the nervous mechanism. *Annual Review of Psychology*, 2015, vol. 66, pp. 83–113. DOI: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015044>
7. O'Doherty D. P., Cockburn J., Pauli W. M. Education, remuneration and decision-making. *Annual Review of Psychology*, 2017, vol. 68, pp. 73–100. DOI: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-010416-044216>
8. Dweck C. S. From needs to goals and views: The fundamentals of a unified theory of motivation, personality and development. *Psychological Review*, 2017, vol. 124 (6), pp. 689–719. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/rev0000082>
9. Guinote A. How power affects people: activation, desire and goal seeking. *Annual Review of Psychology*, 2017, vol. 68, pp. 353–381. DOI: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-010416-044153>
10. DeHaan C. R., Hirai T., Ryan R. M. Nussbaum's capabilities and self-determination theory's basic psychological needs: Relating some fundamentals of human wellness. *Journal of Happiness Studies*, 2016, vol. 17, issue 5, pp. 2037–2049. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-015-9684-y>
11. Matosic D., Ntoumanis N., Boardley I. D., Sedikides C., Stewart B. D., Chatzisarantis N. L. Narcissism and coach interpersonal style: A self-determination theory perspective. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 2017, vol. 27 (2), pp. 254–261. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/sms.12635>



12. Strauman T. J. Self-Regulation and Psychopathology: Toward an Integrative Translational Research Paradigm. *Annual Review of Clinical Psychology*, 2017, vol. 13, pp. 497–523. DOI: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032816-045012>
13. Helgeson V. S., Zaidel M. Adjustment of chronic health conditions. *Annual Review of Psychology*, 2017, vol. 68, pp. 545–571. DOI: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-010416-044014>
14. Holt-Lunstad J. Why social relations are important for physical health: a systematic approach to understanding and changing risks and protection. *Annual Review of Psychology*, 2018, vol. 69, pp. 437–458. DOI: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011902>
15. Loginova I. O. The Possibility of using existential conversation in expanding the space of life self-realization. *Psychology of Learning*, 2008, no. 8, pp. 75–91. (In Russian) <https://elibrary.ru/item.asp?id=11158397>
16. Antsyferova L. I. Human Possibilities for Getting Over the Deformation of Personality Development. *Psychological Journal*, 1999, vol. 20, no. 1, pp. 6–19. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21404715>
17. Ginzburg M. R. Value-semantic and spatio-temporal aspects of development in adolescence and adolescence. *World of Psychology*, 2017, no. 1, pp. 125–129. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29671995>
18. Sergienko E. A., Kireeva Yu. D. Individual variants of subjective age and its correlations with factors of time perspective and quality of health. *Psychological Journal*, 2015, vol. 36, no. 4, pp. 23–35. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24001555>
19. Serkin V. P. Activity Theory of Consciousness (Consciousness as an Attribute of System Operations Subject). *Psychology. Journal of Higher School of Economics*, 2015, no. 2, vol. 12, pp. 93–111. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25003599>
20. Abulkhanova K. A. Methodological principle of a subject: study of person's life course. *Psychological Journal*, 2014, vol. 35, no. 2, pp. 5–18. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21560866>
21. Leont'ev D. A. Psychology of Choice. I. Beyond Rationality. *Psychological Journal*, 2014, vol. 35, no. 5, pp. 5–18. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22363309>
22. Leontiev D. A. Psychology of choice. II. Personality prerequisites of choice and its personality-related consequences *Psychological Journal*, 2014, vol. 35, no. 6, pp. 56–68. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22754024>
23. Shinina T. V. Problems of the personality of the disabled: socio-psychological aspects. *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*, 2011, no. 1, pp. 145–150. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15611033>
24. Morozova E. V. A Role of the Personality in Realization of a Rehabilitative Process. *Medical-Social Problems of Disability*, 2011, no. 4, pp. 24–27. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22749446>
25. Morozova I. S., Budich N. Yu. Personal self-determination in the period of maturity. *Bulletin of Kemerovo State University*, 2005, no. 2, pp. 130–134. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17802526>

Submitted: 04 April 2018

Accepted: 11 May 2018

Published: 30 June 2018



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



www.vestnik.nspu.ru

ФИЛОСОФИЯ
И ИСТОРИЯ

PHILOSOPHY AND HISTORY



© А. А. Фёдоров

DOI: [10.15293/2226-3365.1803.04](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1803.04)

УДК 101+159.9.01

ОСНОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ Г. МЮНСТЕРБЕРГА В КОНТЕКСТЕ ОСНОВНЫХ КРИТЕРИЕВ ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ НАУКИ*

А. А. Фёдоров (Новосибирск, Россия)

Проблема и цель. В статье поставлена проблема поиска предпосылок становления постнеклассической психологии в теории Г. Мюнстерберга. Соответственно, цель статьи – проанализировать основания психологической системы Г. Мюнстерберга в контексте основных критериев постнеклассической науки.

Методология. При написании статьи использовались оригинальные труды Г. Мюнстерберга, работы, посвящённые анализу его взглядов, а также феномену постнеклассической психологии. Применялись аналитический и сравнительно-исторический методы историко-научного исследования.

Результаты. Обосновано положение, что развитие взглядов Г. Мюнстерберга может быть представлено как переход от классической («каузальной») к постнеклассической («телеологической») психологии. Также постулируется, что в своей завершённой форме психология Г. Мюнстерберга обладает многими характеристиками постнеклассической науки, такими как ориентация на исторические науки, обращение с человеком как субъектом, опора на эпистемологический конструктивизм, акцент на аксиологических характеристиках знания, выход в область междисциплинарности, внимание к процессу развития/саморазвития, выделение избирательной функции «психики» и признание важности прикладных форм науки.

Заключение. Рассмотрение теорий, предшествующих появлению зрелой постнеклассической психологии, важно в контексте дальнейшего критического анализа ее оснований. В частности, проведенный в статье анализ указывает, что основанием постнеклассической психологии является идеалистическая философия.

Ключевые слова: постнеклассическая психология; телеологическая психология; каузальная психология; психологический конструктивизм; психология в системе наук; история психологии; идеалистическая философия.

Постановка проблемы. Современное состояние науки в целом [11; 25] и психологической науки в частности¹ многие исследователи описывают как «постнеклассическое».

Стоит отметить, что в зарубежной науке обычно говорят о «постмодернистской науке»/«постмодернистской психологии» [3; 4], которая некоторыми отечественными

*Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-00715

Фёдоров Александр Александрович – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой клинической психологии, Новосибирский государственный университет.

E-mail: fedleks@yandex.ru

¹Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / отв. ред. А. Л. Журавлев,

А. В. Юревич. – М.: Институт психологии РАН, 2007. – 528 с.



исследователями рассматривается как отдельный тренд внутри постнеклассической психологии². Но хотя рождение так называемой постнеклассической психологии относят, как правило, к 1990-м гг., её признаки некоторые исследователи усматривают и в более ранних психологических концепциях. Так, Л. С. Выготского, которого Д. Б. Эльконин характеризовал как основоположника *неклассической психологии*, все больше исследователей начинают характеризовать как предтечу или даже «классика» постнеклассической психологии [3; 19; 21]³.

В этом контексте интересными представляются слова В. М. Мунипова о том, что «в истории перехода от классической к постклассической психологии важным этапом явился диалог Г. Мюнстерберга и Л. С. Выготского» [22, с. 61]. Безусловно, не всякий согласится назвать диалогом критический анализ, в котором критикуемый не имеет возможности защиты, но, возможно, Г. Мюнстерберг смог «воздвигнуть собеседника в Л. С. Выготском» благодаря тому, что предложенная им теоретическая система сама обладала признаками «постнеклассической психологии». Именно это предположение и определило цель нашей статьи: проанализировать основания психологической системы Г. Мюнстерберга в контексте основных критериев постнеклассической науки. При этом стоит отметить, что в современной психологии сохраняется непреходящий интерес к Г. Мюнстербергу в самых различных областях, включая такие динамично

развивающиеся направления как психология киноискусства [1; 2; 16], психология литературы⁴, судебная психология [6; 18], дифференциальная психология и измерение индивидуальных различий [12], у истоков которых стоял этот психолог. В ряде последних работ также поднимается вопрос отношения психологии Г. Мюнстерберга к постмодернистской науке. Так, в свете работ П. Формана, который полагал, что в постмодернизме примат науки сменяется приматом технологии [7], весьма интересными представляются усилия Г. Мюнстерберга, направленные на создание психотехники. Дж. Блаттер в связи с этим отмечает, что Г. Мюнстерберг, «хотя и фокусировал свою энергию на практических приложения психологии, тем не менее был сторонником первичности “чистых” психологических методов как эпистемологического и этического якоря психотехники» [2, с. 56]. Можно также указать на статью Дж. Грэна с соавторами, в которой прикладная психология Г. Мюнстерберга анализируется в контексте постмодернистского подхода [8]. Однако рассмотрение теории Г. Мюнстерберга в контексте постмодернистской и – шире – постнеклассической психологии остаётся явно недостаточным, что определяет актуальность предпринятого в нашей статье исследования.

Материалы и методы

При написании статьи автором использовались оригинальные труды Г. Мюнстерберга, работы, посвящённые анализу его

² Гусельцева М. С. Эволюция психологического знания в смене типов рациональности (историко-методологическое исследование). – М.: Акрополь, 2013. – 366 с.

³ Эта проблема требует отдельного тщательного анализа. Так, с одной стороны, одни исследователи связывают Л. С. Выготского с постнеклассической психологией, а другие [10] – противопоставляют его тео-

рию плюралистическому, постмодернистскому и герменевтическому повороту в современном человековедении.

⁴ Cain S. Attention and efficiency: The experimental psychology of modernism // Biological Discourses: The Language of Science and Literature Around 1900 / Eds. R. Craig and I. Linge. Peter Lang Ltd, International Academic Publishers, 2017. – P. 237–250. DOI: <https://doi.org/10.3726/b11947>

взглядов, а также феномену постнеклассической психологии. Применялись аналитический и сравнительно-исторический методы историко-научного исследования.

Результаты исследования, обсуждение

На наш взгляд, один из наиболее плодотворных способов понимания оснований той или иной психологической концепции связан с анализом представлений ее автора о том, какое место психология должна занимать в системе научного знания, поскольку эта проблема неразрывно связана с вопросом о предмете и внутренней структуре науки. Этот подход особенно показателен в контексте анализа теории Г. Мюнстерберга, поскольку эволюция его взглядов на место психологии в системе наук может быть интерпретирована как переход от классической к постнеклассической психологии.

Впервые свою классификацию наук Г. Мюнстерберг изложил в 1898 г. в речи по поводу избрания президентом Американской психологической ассоциации (АПА). В 1899 г. эта речь, посвященная отношениям между психологией и историей, была опубликована в журнале *Psychological Review*, а позже была включена в его известную работу, также вышедшую в 1899 г., «Психология и жизнь».

Особо важным в контексте рассмотрения идей Г. Мюнстерберга представляется изменение его взглядов, произошедшее в течение его пребывания в Германии в 1895–1897 гг. Эти годы, непосредственно предшествующие избранию Г. Мюнстерберга президентом АПА, его дочь в биографии отца

назвала «Интерлюдией Черного леса» (*Black Forest Interlude*)⁵. В этот период он преподавал в университете Фрайбурга и тесно общался со своим близким другом Г. Риккертом. М. Стоффферс полагает, что именно в дискуссиях с Г. Риккертом сформировались взгляды Г. Мюнстерберга на отношение психологии к истории, и характеризует период «Интерлюдии Черного леса» как постепенный переход от агрессивного материализма к идеализму. Дочь Г. Мюнстерберга также говорит о том, что для ее отца общение с Г. Риккертом было «вливанием величайшей важности»⁶.

Как бы то ни было, спустя год после возвращения из Фрайбурга в речи по поводу избрания президентом АПА Г. Мюнстерберг провозгласил необходимость жесткого разделения между психологией и историей, зафиксировав его в собственной классификации наук. Тем не менее, соглашаясь в этом пункте с Г. Риккертом, он не поддерживал деление наук на номотетические и идиографические. По мнению Г. Мюнстерберга, психология и история относятся к разным классам наук не потому, что первая оперирует общими понятиями, а вторая – единичными. Как он писал, «такое методологическое различие не существует» [14, с. 6], а аргументы в его пользу «ошибочны и несостоятельны в каждом аспекте» [14, с. 5–6]. Любая наука, согласно Г. Мюнстербергу, использует генерализующий метод, связывая единичные факты между собой. Нельзя разграничивать единичные и общие факты, поскольку объяснительные законы с неизбежностью включают описание;

⁵ Этот период назван интерлюдией, потому что он находился между годами жизни Г. Мюнстерберга в США. Впервые Г. Мюнстерберг приехал в США в 1892 г. по приглашению У. Джемса, чтобы возглавить Гарвардскую психологическую лабораторию, и прожил там до 1895 г. В сентябре 1897 г. он вернулся

в США после двухлетнего пребывания во Фрайбурге (годы «Интерлюдии») и, если не считать нескольких длительных поездок в Германию, жил там до своей смерти в 1916 г.

⁶ *Münsterberg M. Hugo Münsterberg. His life and work.* – N. Y.: Appleton & Co, 1922. – P. 28.

равным образом, описание включает объяснение. Это не означает, что единичные, изолированные, факты не представляют никакой ценности: «Изоляция не менее ценна, чем связь, но она никогда не формирует науки; это задача искусства» [14, с. 11]. Таким образом, с точки зрения Г. Мюнстерберга, между историей и психологией нет методологического различия: и та, и другая оперируют общими понятиями. Различие между этими науками имеет онтологическую природу⁷.

Опираясь на идеалистическую философию И. Г. Фихте и А. Шопенгауэра, как он указывал позже, Г. Мюнстерберг вводит различие между субъективными актами воли и объектами воли, которые в совокупности формируют всю реальность. Последняя при этом

понимается как «непосредственный опыт, который мы проживаем» [14, с. 12]. В этой реальности, согласно Г. Мюнстербергу, нет различия между психическими и физическими объектами, его место занимает антитеза субъекта и объекта. Субъекты при этом представлены субъективными актами воли, а объекты существуют только как объекты воли. И субъективные акты воли, и объекты воли могут иметь индивидуальную или надындивидуальную природу. Индивидуальные объекты могут быть названы психическими, а надындивидуальные – физическими; надындивидуальные акты воли могут быть названы долгом. Таким образом, в реальности мы имеем четыре группы фактов, в соответствии с которыми выделяются четыре группы наук (табл. 1)⁸.

Таблица 1

Система наук по Г. Мюнстербергу

Table 1

System of the sciences of H. Münsterberg

| Факты реальности | Объекты воли | Субъективные акты воли |
|-----------------------------------|--|---|
| Индивидуальный характер | Индивидуальные объекты ↓ <i>Психология</i> | Индивидуальные акты воли ↓ <i>История</i> |
| Надындивидуальный характер | Надындивидуальные объекты ↓ <i>Физика</i> | Надындивидуальные акты воли ↓ <i>Нормативные науки</i> (этика, логика, эстетика) |

Психология и физика, представляющая естественные науки, направлены на изучение объектов; история и нормативные науки имеют дело с субъективными актами воли.

В итоге, в своей классификации наук Г. Мюнстерберг фиксирует фундаментальное онтологическое различие между историей и психологией: «Таким образом, психология и история

⁷ Таким образом, отвергая противопоставление идиографических и номотетических дисциплин, Г. Мюнстерберг соглашается с конечным результатом этого противопоставления: «Психология и история никогда не должны снова сойтись» [14, с. 6]. Следует отметить, что именно Г. Мюнстерберг ввел в американскую психологию термины «идиографический» и

«номотетический», а не Г. Олпорт, как обычно считается [9].

⁸ Схожая таблица, также реконструированная по рассматриваемой нами президентской речи Г. Мюнстерберга, приведена в работе М. Стофферса [17].



имеют абсолютно разный материал; ни одна из них никогда не сможет иметь дело с субстанцией другой, и, следовательно, они разделены пропастью (*chasm*), хотя используют один и тот же метод» [14, с. 17].

Психология, как и естественные науки, действует в царстве (*realm*) причинности. Понять объект, согласно Г. Мюнстербергу, означает *описать* и *объяснить* его, установив причинные связи между выделенными элементами. История, напротив, действует в царстве свободы, в котором понимание субъекта заключается в *интерпретации* и *оценке*, а построенная научная система является не каузальной, а телеологической. В этом смысле, психология гораздо ближе находится к естественным наукам, которые в одной из статей Г. Мюнстерберг назвал ее старшими сестрами [13, с. 17].

Различие психологической и исторической точек зрения Г. Мюнстерберг демонстрирует на примере Сократа, отказавшегося бежать из тюрьмы. Психологическое описание будет заключаться в том, что Сократ остался в тюрьме в силу некоторых мышечных процессов, вызванных «определенными психофизическими идеями, эмоциями и желаниями, состоящих из элементарных ощущений, происходящих в его мозгу, которые, в свою очередь, являются результатом всех тех причин, которые произведены в организме сенсорной стимуляцией и диспозициями, ассоциациями и торможениями, физиологическими и климатическими влияниями» [14, с. 26]. С точки зрения историка, Сократ отказался бежать из тюрьмы, приняв свободное решение подчиниться законам Афин.

Можно утверждать, что такая психология обладает всеми признаками «классической

рациональности»: она обращается с человеком как объектом, ориентирована на естественные науки и носит каузальный характер, не оставляя места для свободы воли.

Но в 1914 г. Г. Мюнстерберг ввел различие между каузальной (*causal*) и телеологической (*purposive*) психологией, которая, как мы увидим ниже, смещается в сторону «постнеклассики». Как мы указывали выше, различие между историей и психологией, которое Г. Мюнстерберг провел в 1898 г., имеет онтологическую природу: первая имеет дело с субъективными актами воли, вторая – с объектами воли. Это различие стало гораздо менее значимым, когда Г. Мюнстерберг признал необходимость выделения наряду с каузальной психологией психологии телеологической, которая по своим целям приближается к истории: «Одна [каузальная] обращается с человеком как с объектом, другая [телеологическая] – как с субъектом»⁹. Таким образом, телеологическая психология обладает, как минимум, двумя признаками психологии постнеклассической. Во-первых, она ориентируется не на естественные науки, а на исторические (более того, если использовать терминологию Г. Риккерта, на исторические науки о культуре). Во-вторых, в её центре находится не объект, а субъект, что также характерно для «постнеклассической рациональности» [16].

Таким образом, в своих поздних работах Г. Мюнстерберг отказывается от того, что между психологией и историей существует непреодолимая пропасть, и постулирует необходимость применения в исторических исследованиях психологии. Изменение во взглядах Г. Мюнстерберга на место психологии в системе наук можно отобразить следующим образом (табл. 2)¹⁰.

⁹ *Münsterberg H. Psychology: general and applied.* – N. Y.; London: D. Appleton and Company, 1914. – P. 295.

¹⁰ В таблице отображены только науки, имеющие индивидуальный характер.

Таблица 2

Каузальная и телеологическая психологии в системе наук

Table 2

Causal and purposive psychologies in the system of the sciences

| Факты реальности | Объекты воли | Субъективные акты воли |
|-------------------------|-----------------------|--------------------------------------|
| Индивидуальный характер | ↓ | ↓ ↓ |
| | Каузальная психология | Телеологическая психология → История |

Здесь стоит отметить, что, устраняя барьер между психологией и историей, Г. Мюнстерберг не намерен воздвигать его между двумя ветвями психологии. Укажем на точку зрения Л. С. Выготского, о котором В. М. Мунипов написал, что он «понял Г. Мюнстерберга лучше, чем тот сам себя понимал» [22, с. 50]. Вот какую оценку соотношения каузальной и телеологической психологии дает Л. С. Выготский: «Обе психологии нигде не пересекаются друг с другом, нигде не дополняют друг друга – они служат двум истинам – одной в интересах практики, другой в интересах духа»¹¹. Эта оценка радикально расходится с мнением самого Г. Мюнстерберга (что возвращает нас к вопросу о понимании), который пишет прямо противоположное: «Эти два подхода не исключают друг друга; они дополняют друг друга, они поддерживают друг друга, они требуют друг друга»¹². Возможно, это расхождение в оценке соотношения двух ветвей психологии связано с тем, что Л. С. Выготский рассматривает каузальную психологию как материалистическую, а телеологическую – как идеалистическую. На наш

взгляд, такое сопоставление является ошибочным. Г. Мюнстерберг действительно трактовал каузальную психологию как физиологическую, но из этого не следует, что он считал ее материалистической, как не является материалистической физиологическая психология В. Вундта. То, что для построения каузальной психологии необходимо постулировать связь между психическими и физиологическими элементами, говорит лишь о том, что Г. Мюнстерберг был сторонником психофизического параллелизма. Г. Мюнстерберг очень осторожно отзывается о природе этой связи, используя такие термины как «корреляция» (*correlation*) или «сопровождение» (*accompaniment*). Вот что он пишет: «Предпочитаемый термин – это “психофизический параллелизм”». Сравнение с двумя параллельными линиями действительно предполагает, что каждое изменение на психической стороне должно соответствовать изменению на физической»¹³. Психофизический параллелизм совместим с различными онтологиями; он не только не обязан соотноситься с материализмом, но, как правило, противоречит ему.

¹¹ Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса // Психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – Разд. I. – С. 88.

¹² Münsterberg H. Psychology: general and applied. – N. Y.; London: D. Appleton and Company, 1914. – P. 17.

¹³ Münsterberg H. Psychology: general and applied. – N. Y.; London: D. Appleton and Company, 1914. – P. 42.



С этой точкой зрения хорошо согласуются слова самого Г. Мюнстерберга о том, что «ментальная жизнь может зависеть от нервной системы и мозга, но она не состоит из этих физических процессов»¹⁴. Как бы то ни было, тождественность каузальной и материалистической психологии весьма спорна, особенно если учесть то, как оценивал Г. Мюнстерберг материализм: «Что за абсурд верить в материализм»¹⁵. Более того, равным абсурдом для него является и дуализм, что возвращает нас к особой форме идеализма, которой придерживался Г. Мюнстерберг. Для него различные точки зрения не противоречат друг другу, а включаются в единую идеалистическую систему. Например, он пишет, что «натуралистический, каузальный взгляд на ментальную жизнь истинен, но его истина является конструкцией, которая нуждается в телеологическом разуме для своего творческого развертывания»¹⁶.

Иными словами, Г. Мюнстерберг включает в свою систему еще один признак постнеклассической науки – меж- и даже трансдисциплинарность. Барьеров нет не только между каузальной («классической») и телеологической («постнеклассической») психологиями, но также между психологией и историей. Обе психологии, согласно Г. Мюнстербергу, могут

и должны быть применимы к истории. При этом возникают совершенно новые прикладные науки, которых сам Г. Мюнстерберг называет психоисторическими. Эти науки, обращаясь к прошлому, противостоят психотехническим наукам, которые обращены к будущему. И если психотехническая область принадлежит исключительно психологии, более того, каузальной психологии, соотносясь с ней так, как инженерные науки соотносятся с физикой, то психоисторическое исследование должно проводиться историками¹⁷. При этом, устраняя непреодолимый барьер между историей и психологией, Г. Мюнстерберг пишет: «Объяснение исторических событий будет ненаучным до тех пор, пока не учитываются достижения индивидуальной и социальной психологии. Историк нуждается в своей психологии так же, как физик нуждается в своей математике»¹⁸.

Обратимся к еще двум характеристикам научного знания, которые сближают систему Г. Мюнстерберга с постнеклассической наукой – это эпистемологический конструктивизм и акцент на аксиологических характеристиках знания¹⁹.

Г. Мюнстерберг является сторонником особой формы идеализма, созвучной с идеями

¹⁴ Münsterberg H. Psychology: general and applied. – N. Y.; London: D. Appleton and Company, 1914. – P. 10.

¹⁵ Münsterberg H. Psychology and life. – Boston; N. Y.: Houghton, Mifflin & Co., 1899. – P. 13.

¹⁶ Münsterberg H. Psychology: general and applied. – N. Y.; London: D. Appleton and Company, 1914. – P. 328.

¹⁷ Внимание Г. Мюнстерберга к прикладным исследованиям также может рассматриваться, на что мы обращали внимание при постановке проблемы, как признак постнеклассической психологии. Как указывают И. В. Вачков и С. Н. Вачкова, одной из норм постнеклассической науки является «практическая ориентированность» [20].

¹⁸ Münsterberg H. Psychology: general and applied. – N. Y.; London: D. Appleton and Company, 1914. – P. 356.

¹⁹ В. С. Степин прямо указывает, что философские основания постнеклассики разрабатываются, среди прочих подходов, в рамках эпистемологического конструктивизма (Степин В. С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различия // Постнеклассика: философия, наука, культура: Коллективная монография / отв. ред. Л. П. Киященко и В. С. Степин. – СПб.: Мирь, 2009. – С. 249–295). Он же отмечает, что постнеклассическая рациональность предполагает включение в свою сферу ценностей познающего субъекта. Эти характеристики постнеклассики также обозначают и другие авторы [11; 23].



современной постнеклассической психологии, в котором любое знание, в том числе научное, рассматривается лишь как идеальная *конструкция* субъекта, выводимая из реальности. В самой реальности, по его мнению, нет ни физических, ни психических объектов, и вообще нет объектов, поскольку сама концепция объекта подразумевает трансформацию реальности²⁰. Различные трансформации «выражают частичные истины, и как таковые включаются в идеалистическую философию и подтверждаются ей»²¹. Каузальная психология, согласно Г. Мюнстербергу, рассматривает человека как сложный психофизический объект, состоящий из множества элементов, между которыми постулируется наличие причинно-следственных связей. Эта психологическая точка зрения представляет собой одну из трансформаций подлинной реальности. И поскольку каузальная психология изучает объекты, которые в действительности не существуют, история (а также телеологическая психология), апеллирующая к субъективным актам воли, «стоит намного ближе к реальной жизни» [14, с. 28]. При этом основным научным методом телеологической психологии оказывается не объяснение, а интерпретация.

Показательны следующие слова Г. Мюнстерберга, синтезирующие конструктивизм и важность включения аксиологии в систему научного знания: «Искатель истины – это не рудокоп, который вгрызается в плоть реальности, пока по счастливой случайности не наткнется своей лопатой на кусок золота, который покоился там на протяжении вечности.

Искатель истины творит, подобно скульптору, который берет бесценную плоть реальности, чтобы своими руками трансформировать ее в драгоценную пластичную скульптуру, которая находится в гармонии с его идеалами»²².

Наконец, обратимся к еще одной важной характеристике постнеклассической науки – ориентации на познание так называемых саморазвивающихся систем. Здесь стоит отметить, что поиск прямых аналогий может быть затруднен тем, что ученые прошлого не имели возможности опереться на терминологию, возникшую позднее. Как указывал В. Е. Ключко, «Л. С. Выготский не использовал современный лексикон теории саморазвивающихся открытых систем (саморазвитие, самоорганизация, избирательный отбор, самоотбор, аттракторы, точки бифуркации и т. д.)»²³. Это суждение равным образом применимо и к Г. Мюнстербергу, в работах которого, однако, периодически встречается термин «саморазвитие». При этом он трактует его с позиций своей идеалистической философии, обнаруживая часто скрытый ценностный аспект конструкта «развитие». Так, он пишет, что с точки зрения науки, лишенной ценностного содержания, «непоследовательно говорить о развитии, когда нужно говорить просто об изменении от простых к сложным, от однородных к дифференцированным формам»²⁴. Изменение становится развитием (и саморазвитием), когда его исследование имеет аксиологическую нагрузку. Более того, развитие (изменение как ценность) является одной из фундаментальных характеристик мира. Как

²⁰ *Münsterberg H.* Psychology and life. – Boston; N. Y.: Houghton, Mifflin & Co., 1899. – P. 19.

²¹ *Münsterberg H.* Psychology: general and applied. – N. Y.; London: D. Appleton and Company, 1914. – P. 327.

²² *Münsterberg H.* Psychology and life. – Boston; N. Y.: Houghton, Mifflin & Co., 1899. – P. 28.

²³ *Ключко В. Е.* Л. С. Выготский – классик постнеклассической психологии // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете: в 5 т. – Т.1. – М.: Когито-центр, 2015. – С. 63.

²⁴ *Münsterberg H.* Science and Idealism. – Boston; N. Y.: Houghton, Mifflin & Co., 1906. – P. 9–10.



пишет ученый, «в социальной жизни мы говорим о прогрессе, в природе – о росте, а в нашей собственной жизни о саморазвитии»²⁵. Более того, развивающийся человек понимается Г. Мюнстербергом не просто как система, а как «целостность во всех ее частях»²⁶. В этой связи он критикует ассоцианизм – не только на психологическом, но и на физиологическом уровне, который упускает из рассмотрения самую важную часть – анализ сложного целого, в котором возникающая система (например, клеточная) переопределяет механизмы, позволяющие ей возникнуть. И подобно Л. С. Выготскому (и до него) Г. Мюнстерберг явным образом сформулировал мысль о том, что наша психика выполняет не просто функцию отражения, но функцию отбора: «Развитие наших реакций есть наша жизненная история. Через них наш внутренний опыт представляет собой не просто отражение внешнего мира настоящего и будущего, но бесконечный отбор и сочетание»²⁷.

Заключение

Таким образом, предпринятое теоретическое исследование позволяет нам говорить о том, что в своей завершенной форме телеологическая психология Г. Мюнстерберга обладает многими характеристиками постнеклас-

сической науки, такими как ориентация на исторические науки, обращение с человеком как субъектом, опора на эпистемологический конструктивизм, акцент на аксиологических характеристиках знания, выход в область междисциплинарности, внимание к процессу развития/саморазвития, выделение избирательной функции «психики» и признание важности прикладных форм науки. Таким образом, некоторые особенности психологии уже в начале XX в. указывали на ее возможное дальнейшее развитие в духе «постнекласической рациональности» (что одни исследователи рассматривают как силу, а другие – как слабость психологической науки).

Какова польза подобного «адумбрационизма», поиска идей, предвосхищающих современные концепции? На наш взгляд, особую ценность он получает в рамках критического анализа современных постнекласических концепций [24], поскольку помогает понять их глубинные основания, взглянуть на них, «вынеся за скобки» современную терминологию, которая часто выполняет «маскировочную функцию». Так, анализ идей Г. Мюнстерберга в контексте основных признаков постнекласической науки указывает на то, что основанием последней выступает идеалистическая философия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Baranowski A., Hecht H.** One hundred years of photoplay: Hugo Münsterberg's lasting contribution to cognitive movie psychology // *Projections*. – 2017. – Vol. 11, Issue 2. – P. 1–21. DOI: <https://doi.org/10.3167/proj.2017.110202>
2. **Blatter J.** Screening the psychological laboratory: Hugo Münsterberg, psychotechnics, and the cinema, 1892–1916 // *Science in Context*. – 2015. – Vol. 28, Issue 1. – P. 53–76. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0269889714000325>

²⁵ *Münsterberg H.* Psychology and the teacher. – N. Y.; London: D. Appleton and Company, 1909. – P. 59.

²⁶ *Münsterberg H.* Psychology: general and applied. – N. Y.; London: D. Appleton and Company, 1914. – P. 327.

²⁷ *Münsterberg H.* Psychology and the teacher. – N. Y.; London: D. Appleton and Company, 1909. – P. 59.



3. **Brinkmann S.** Humanism after posthumanism: or qualitative psychology after the “posts” // *Qualitative Research in Psychology*. – 2017. – Vol. 14, Issue 2. – P. 109–130. DOI: <https://doi.org/10.1080/14780887.2017.1282568>
4. **Buchanan R. D.** Epilogue: The redux of postmodernity // *Science in Context*. – 2015. – Vol. 28, Issue 1. – P. 163–170. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0269889714000362>
5. **Chernorizov A. M., Asmolov A. G., Schechter E. D.** From physiological psychology to psychological physiology: Postnonclassical approach to ethnocultural phenomena // *Psychology in Russia: State of the Art*. – 2015. – Vol. 8, Issue 4. – P. 4–22. DOI: <https://doi.org/10.11621/pir.2015.0401>
6. **Dalby J. T.** Forensic psychology in Canada a century after Münsterberg // *Canadian Psychology*. – 2014. – Vol. 55, Issue 1. – P. 27–33. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0035526>
7. **Forman P.** The Primacy of science in modernity, of technology in postmodernity, and of Ideology in the History of Technology // *History and Technology*. – 2007. – Vol. 23, Issue 1-2. – P. 1–152. DOI: <https://doi.org/10.1080/07341510601092191>
8. **Graen G. B., Wakabayashi M., Hui C.** What employers want: a postmodern framework // *Industrial and Organizational Psychology*. – 2013. – Vol. 6, Issue 1. – P. 32–34. DOI: <https://doi.org/10.1111/iops.12006>
9. **Hurlburt R. T., Knapp T. J.** Münsterberg in 1898, not Allport in 1937, introduced the terms “idiographic” and “nomothetic” to American Psychology // *Theory & Psychology*. – 2006. – Vol. 16, Issue 2. – P. 287–293. DOI: <https://doi.org/10.1177/0959354306062541>
10. **Jovanović G.** Vicissitudes of history in Vygotsky’s cultural-historical theory // *History of the Human Sciences*. – 2015. – Vol. 28, Issue 2. – P. 10–33. DOI: <https://doi.org/10.1177/0952695115577227>
11. **Lektorskii V. A., Arshinov V. I., Kuznetsov V. Yu., Pruzhinin B. I.** Postnonclassical science and the sociocultural context // *Herald of the Russian Academy of Sciences*. – 2016. – Vol. 86, Issue 4. – P. 343–350. DOI: <https://doi.org/10.1134/S1019331616040080>
12. **Mülberger A.** Mental association: testing individual differences before Binet // *Journal of the History of the Behavioral Sciences*. – 2017. – Vol. 53, Issue 2. – P. 176–198. DOI: <https://doi.org/10.1002/jhbs.21850>
13. **Münsterberg H.** Psychological atomism // *Psychological Review*. – 1900. – Vol. 7, Issue 1. – P. 1–17. DOI: <http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0068090>
14. **Münsterberg H.** Psychology and history // *Psychological Review*. – 1899. – Vol. 6, Issue 1. – P. 1–31. DOI: <http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0071306>
15. **Quick T.** Disciplining Physiological Psychology: Cinematographs as Epistemic Devices in the Work of Henri Bergson and Charles Scott Sherrington // *Science in Context*. – 2017. – Vol. 30, Issue 4. – P. 423–474. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0269889717000254>
16. **Stepin V. S.** Historical types of scientific rationality // *Russian Studies in Philosophy*. – 2015. – Vol. 53, Issue 2. – P. 168–180. DOI: <https://doi.org/10.1080/10611967.2015.1096701>
17. **Stoffers M.** Münsterberg’s nightmare: Psychology and history in fin-de-siecle Germany and America // *Journal of the History of the Behavioral Sciences*. – 2003. – Vol. 39, Issue 2. – P. 163–182. DOI: <https://doi.org/10.1002/jhbs.10107>
18. **Weiss K. J., Xuan Y.** You can’t do that! Hugo Münsterberg and misapplied psychology // *International Journal of Law and Psychiatry*. – 2015. – Vol. 42-43. – P. 1–10. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijlp.2015.08.001>
19. **Zinchenko Y. P., Pervichko E. I.** Nonclassical and postnonclassical epistemology in Lev Vygotsky’s cultural-historical approach to clinical psychology // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2013. – Vol. 6 (1). – P. 43–56. DOI: <https://doi.org/10.11621/pir.2013.0104>



20. **Вачков И. В., Вачкова С. Н.** Воспроизводимость психологических экспериментов как проблема постнеклассической науки // Культурно-историческая психология. – 2016. – Т. 12, № 1. – С. 97–101. DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/chp.2016120110>
21. **Зинченко Ю. П., Первичко Е. И.** Постнеклассическая методология в клинической психологии: научная школа Л. С. Выготского – А. Р. Лурия // Национальный психологический журнал. – 2012. – № 2. – С. 32–45. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21458925>
22. **Мунипов В. М.** Основатель психотехники Г. Мюнстерберг – предтеча Л. С. Выготского в методологии психологического познания // Культурно-историческая психология. – 2005. – № 2. – С. 48–62. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13795100>
23. **Петренко В. Ф.** К проблеме коллективного бессознательного в рамках философии постнеклассической рациональности и психологии конструктивизма // Вопросы философии. – 2018. – № 2. – С. 89–101. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32611550>
24. **Фёдоров А. А.** Об иррелевантности истории психологии и философии науки (комментарий к статье М. С. Гусельцевой «Типы рациональности как основание для периодизации психологического знания») // Вопросы психологии. – 2014. – № 1. – С. 98–105. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21778527>
25. **Черникова И. В.** Трансдисциплинарные методологии и технологии современной науки // Вопросы философии. – 2015. – № 4. – С. 26–34. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23324925>



DOI: [10.15293/2226-3365.1803.04](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1803.04)

Alexandr Alexandrovich Fedorov,
Candidate of Psychological Sciences, Head of the Section of Clinical Psychology,
Institute of Medicine and Psychology,
Novosibirsk State University, Novosibirsk, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1272-7859>
E-mail: fedleks@yandex.ru

The foundations of H. Münsterberg's psychological system in the context of main criteria of postnonclassical science

Abstract

Introduction. *The article is devoted to the issue of searching prerequisites for formation of postnonclassical psychology in the theory of H. Münsterberg. The purpose of the research is to analyze the foundations of H. Münsterberg's psychological system in the context of main criteria of postnonclassical science.*

Materials and Methods. *The article is based on original H. Münsterberg's works, literature devoted to the analysis of his views and the phenomenon of postnonclassical science. The analytical and comparative-historical methods were employed.*

Results. *The author proposes that development of Münsterberg's views can be represented as the transition from classical ("causal") to postnonclassical ("purposive") psychology. It is also stated that the final version of Münsterberg's psychology possesses numerous characteristics of postnonclassical science such as orientation to the historical sciences, treatment of man as a subject, relying on epistemological constructivism, special attention to the axiological features of science, interdisciplinarity, attention to the process of development / self-development, emphasis on the selection function of mind and the acknowledgement of the importance of applied forms of the science.*

Conclusions. *In conclusion, the author states that scrutiny of theories preceding to the mature postnonclassical psychology is important in the context of the further critical analysis of its foundations. In particular, the analysis undertaken in this article indicates that the basis of postnonclassical psychology is idealistic psychology.*

Keywords

Postnonclassical psychology; Purposive psychology; Causal psychology; Psychological Constructivism; Psychology in the System of the sciences; History of Psychology; Idealistic Philosophy.

Acknowledgements

The research was supported by the Russian Foundation of Basic Research (RFBR), the scientific project No. 18-013-00715

REFERENCES

1. Baranowski A., Hecht H. One hundred years of photoplay: Hugo Münsterberg's lasting contribution to cognitive movie psychology. *Projections*, 2017, vol. 11, issue 2, pp. 1–21. DOI: <https://doi.org/10.3167/proj.2017.110202>
2. Blatter J. Screening the psychological laboratory: Hugo Münsterberg, psychotechnics, and the cinema, 1892–1916. *Science in Context*, 2015, vol. 28, issue 1, pp. 53–76. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0269889714000325>



3. Brinkmann S. Humanism after posthumanism: or qualitative psychology after the “posts”. *Qualitative Research in Psychology*, 2017, vol. 14, issue 2, pp. 109–130. DOI: <https://doi.org/10.1080/14780887.2017.1282568>
4. Buchanan R. D. Epilogue: The redux of postmodernity. *Science in Context*, 2015, vol. 28, issue 1, pp. 163–170. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0269889714000362>
5. Chernorizov A. M., Asmolov A. G., Schechter E. D. From physiological psychology to psychological physiology: Postnonclassical approach to ethnocultural phenomena. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2015, vol. 8, issue 4, pp. 4–22. DOI: <https://doi.org/10.11621/pir.2015.0401>
6. Dalby J. T. Forensic psychology in Canada a century after Münsterberg. *Canadian Psychology*, 2014, vol. 55, issue 1, pp. 27–33. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0035526>
7. Forman P. The Primacy of science in modernity, of technology in postmodernity, and of Ideology in the History of Technology. *History and Technology*, 2007, vol. 23, issue 1-2, pp. 1–152. DOI: <https://doi.org/10.1080/07341510601092191>
8. Graen G. B., Wakabayashi M., Hui C. What employers want: a postmodern framework. *Industrial and Organizational Psychology*, 2013, vol. 6, issue 1, pp. 32–34. DOI: <https://doi.org/10.1111/iops.12006>
9. Hurlburt R. T., Knapp T. J. Münsterberg in 1898, not Allport in 1937, introduced the terms “idiographic” and “nomothetic” to American Psychology. *Theory & Psychology*, 2006, vol. 16, issue 2, pp. 287–293. DOI: <https://doi.org/10.1177/0959354306062541>
10. Jovanović G. Vicissitudes of history in Vygotsky’s cultural-historical theory. *History of the Human Sciences*, 2015, vol. 28, issue 2, pp. 10–33. DOI: <https://doi.org/10.1177/0952695115577227>
11. Lektorskii V. A., Arshinov V. I., Kuznetsov V. Yu., Pruzhinin B. I. Postnonclassical science and the sociocultural context. *Herald of the Russian Academy of Sciences*, 2016, vol. 86, issue 4, pp. 343–350. DOI: <https://doi.org/10.1134/S1019331616040080>
12. Mülberger A. Mental association: testing individual differences before Binet. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 2017, vol. 53, issue 2, pp. 176–198. DOI: <https://doi.org/10.1002/jhbs.21850>
13. Münsterberg H. Psychological atomism. *Psychological Review*, 1900, vol. 7, issue 1, pp. 1–17. DOI: <http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0068090>
14. Münsterberg H. Psychology and history. *Psychological Review*, 1899, vol. 6, issue 1, pp. 1–31. DOI: <http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0071306>
15. Quick T. Disciplining Physiological Psychology: Cinematographs as Epistemic Devices in the Work of Henri Bergson and Charles Scott Sherrington. *Science in Context*, 2017, vol. 30, issue 4, pp. 423–474. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0269889717000254>
16. Stepin V. S. Historical types of scientific rationality. *Russian Studies in Philosophy*, 2015, vol. 53, issue 2, pp. 168–180. DOI: <https://doi.org/10.1080/10611967.2015.1096701>
17. Stoffers M. Münsterberg’s nightmare: Psychology and history in fin-de-siecle Germany and America. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 2003, vol. 39, issue 2, pp. 163–182. DOI: <https://doi.org/10.1002/jhbs.10107>
18. Weiss K. J., Xuan Y. You can’t do that! Hugo Münsterberg and misapplied psychology. *International Journal of Law and Psychiatry*, 2015, vol. 42-43, pp. 1–10. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijlp.2015.08.001>
19. Zinchenko Y. P., Pervichko E. I. Nonclassical and postnonclassical epistemology in Lev Vygotsky’s cultural-historical approach to clinical psychology. *Psychology in Russia: State of the Art*. 2013, vol. 6 (1), pp. 43–56. DOI: <https://doi.org/10.11621/pir.2013.0104>



20. Vachkov I. V., Vachkova S. N. Reproducibility of Psychological Experiments as a Problem of Post-Nonclassical Science. *Cultural-Historical Psychology*, 2016, vol. 12, issue 1, pp. 97–101. (In Russian). DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/chp.2016120110>
21. Zinchenko Y. P., Pervichko E. I. Postnonclassical methodology in clinical psychology: Vygotsky-Luria school. *National Psychological Journal*, 2012, no. 2, pp. 32–45. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21458925>
22. Munipov V. M. Hugo Munsterberg, founder of psychotechnics, as the precursor of L. S. Vygotsky in the methodology of psychological research. *Cultural-Historical Psychology*, 2005, no. 2, pp. 48–62. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13795100>
23. Petrenko V. F. To the Problem of the Collective Unconscious within the Framework of the Philosophy of Post-Non-Classical Rationality and Constructivist Psychology*. *Voprosy Filosofii*, 2018, no. 2, pp. 89–101. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32611550>
24. Fiodorov A. A. On irrelevance of history of psychology and philosophy of science (a commentary on M.S. Guseltseva's article Types of rationality as the basis for periodizing psychological knowledge). *Voprosy Psichologii*, 2014, no. 1, pp. 98–105. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21778527>
25. Chernikova I. V. Transdisciplinary Methodologies and Technologies of Contemporary Science. *Voprosy Filosofii*, 2015, vol. 4, pp. 26–35. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23324925>

Submitted: 10 April 2018 Accepted: 11 May 2018 Published: 30 June 2018



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© Т. В. Излученко

DOI: [10.15293/2226-3365.1803.05](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1803.05)

УДК 141.319.8:2-184

РЕЛИГИОЗНОСТЬ СОЗНАНИЯ КАК КРИТЕРИЙ АНАЛИЗА И МЕХАНИЗМ ПЕРЕДАЧИ ЗНАНИЙ В ПОВСЕДНЕВНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

Т. В. Излученко (Красноярск, Россия)

Проблема и цель. В работе исследована проблема трансформации социальных ритуалов современного общества как механизмов передачи знаний о структуре повседневности и выражения внутренних и внешних факторов развития социума. Целью является обоснование продуктивности применения религиозности в качестве критерия анализа трансформаций социальных ритуалов повседневности современного человека.

Методология. Исследование повседневности основано на подходах исторической антропологии (П. Бергер, Т. Лукман, Г. Гарфинкель, С. Н. Боголюбова). Религиозность рассмотрена в рамках когнитивистики (П. Бойер, Т. Малевич). Структурно-функциональный подход применен к трактовке социального ритуала (Э. Дюркгейм).

Результаты. Автором обоснована роль религиозности в формировании структуры повседневности и развитии социальных ритуалов. Отмечена обусловленность форм религиозности в социальных ритуалах повседневности социокультурными условиями и психологическими установками. Проведен анализ повседневности как онтологического понятия, включающего в качестве элементов интерпретацию значимых явлений социальной действительности, регулярно совершаемые социальные ритуалы и коммуникативное пространство, в рамках которого осуществляется процесс обучения и передача знаний. Охарактеризована соподчиненность религиозных действий и социальных ритуалов повседневности. Религиозные действия обозначены частными случаями социальных ритуалов, в которых религиозный компонент является основополагающим. Социальные ритуалы представлены механизмами передачи знаний, умений и навыков, способами обучения внутри социума посредством перформативности и мимезиса с целью поддержания социальной целостности. Подчеркнута трансформация социальных ритуалов в современном мире под влиянием секуляризации, что выражается в содержании и последовательности действий самих ритуалов, а также в структуре повседневности. Предложено исследовать изменения социальных ритуалов посредством критерия религиозности.

Заключение. Автором подводятся итоги и обосновывается религиозность сознания в качестве продуктивного критерия анализа трансформаций социальных ритуалов, происходящих под влиянием социокультурных условий.

Ключевые слова: повседневность современного человека; религиозность сознания; социальные ритуалы; религиозные практики; религиозная традиция; религиозные сообщества; историческая антропология.

Излученко Татьяна Владимировна – кандидат философских наук, доцент, кафедра философии, Сибирский федеральный университет.

E-mail: izluchenko@mail.ru



Постановка проблемы

В современном обществе одним из основных принципов деятельности человека и социума провозглашена светскость. Отделение религиозного от государственного, исключение взаимовлияния религиозных объединений и государства, невмешательство во внутренние дела друг друга, постепенное снижение проявлений религиозности в публичной сфере являются результатами секуляризации. Однако при этом отмечается рост влияния религиозной сферы на повседневную жизнь людей, появление различных форм религиозности, синкретичных образований и религиозного фундаментализма.

С одной стороны, нормы светскости и универсальность культуры западноевропейского общества воплощают идеальную модель либерального, социально-политического устройства. Исследователи отмечают формирование секулярного общества, в котором религиозность исчезает или становится сугубо индивидуальной. Ю. Хабермас [1] указывает на постепенное замещение религиозности светскостью, а Х. Кокс – на ограничение религиозности рамками индивидуальных практик. Социальные ритуалы обусловлены разнообразными социокультурными и политическими условиями тех или иных территорий. Они отражают только контекст существования социума. А. Уиллард и Л. Цинля отмечают, что посредством религиозных практик как наиболее традиционных механизмов происходит только культурная передача [2].

С другой стороны, личностные духовные поиски и возможности, позволяющие найти отвечающую личностным интересам религиозную традицию, реализуют потребность в индивидуальности посредством выполнения «священной» миссии в рядах того или иного религиозного сообщества. В этой связи А. Де [3], Ф. Чиоделли [4] указывают на рост

религиозных проявлений в мире и конструирование повседневности на основе религиозных традиций. Б. Гёкариксель и А. Секор вводят понятие «постсекуляризм», отмечая наличие географических территорий, в которых происходит интеграция религиозных и секулярных проявлений в рамках светского государства [5]. Субъективные представления о «священном» и «мирском», унифицированные религиозной идеологией, находят в основе социальных ритуалов повседневности.

Обе позиции рассматривают трансформации социальных ритуалов как корректировки их функций в секулярном или религиозном социуме, что фокусирует внимание на социокультурном и политическом контекстах. По нашему мнению, в результате такого подхода исследователь получает ангажированные данные, сущность социальных ритуалов остается неизвестной. Опираясь на утверждения о врожденности религиозности и социальных ритуалов как структурных элементов повседневности, обеспечивающих социальную солидарность, можно отметить продуктивность использования религиозности в качестве критерия анализа трансформаций социальных ритуалов.

Цель работы – обоснование продуктивности применения религиозности в качестве критерия анализа трансформаций социальных ритуалов. Необходимым представляется определение роли религиозности в формировании структуры повседневности, выявление проявлений религиозности и особенностей религиозных действий как социальных ритуалов, а также обобщение характеристик социальных ритуалов в контексте социальной солидарности и передачи информации между представителями, включая связи между поколениями.

Методология исследования

На наш взгляд, подходами исторической антропологии, в частности истории повседневности, применительно к исследованию повседневности представителей западноевропейского общества становится возможным выявить влияние религиозности на поведение и мотивацию. Методологический подход истории повседневности П. Бергера, Т. Лукмана, Г. Гарфинкеля, С. Н. Боголюбовой способствует проведению сравнений (бинарных, межрегиональных), выявлению общего и особенного в повседневных процессах. Когнитивный подход П. Бойера и Т. Малевич [6] позволяет рассматривать религиозность как естественное свойство сознания, которое от рождения присуще каждому человеку и которое влияет на его повседневную практику, формирует мировоззрение. Социальные ритуалы рассматриваются как структурные элементы повседневности, обладающие функциональным значением – поддержанием социальной солидарности, интеграцией представителей в рамках единого коммуникативного пространства, в трактовке Э. Дюркгейма. Установление содержания социальных ритуалов осуществляется посредством реконструирования социального контекста [7].

Результаты исследования

Повседневность в самом широком понимании рассматривается как быт или обыденность, события и процессы которой с различной периодичностью повторяются и являются неотъемлемой частью человеческого бытия. Стереотипность повседневности нередко обусловливается насильственным и навязчивым характером деятельности [8, с. 85]. Историческая антропология актуализирует обыденность, рутинность деятельности повседневной жизни, сосредотачивает внимание на простых людях как на творческих личностях, а не на

пассивных потребителей или объектах господства. Повседневность охарактеризована О. Ю. Марковцевой в онтологическом аспекте как бытие человека в мире, заключающееся в переплетенном конгломерате моментов жизнедеятельности, бытование человека в мире. При этом подчеркивается психологическая составляющая, проявляющаяся в потоке переживаний, понимании бытия как смысловой сетки и континуума её творческого переплетения. Повседневность придает смыслы объективной действительности, конструируя общий характер представлений людей о мире, указывая на их место и роль в нём. Повседневность проявляется в качестве содержания, мыслимого упорядоченным в конкретно-исторической форме, и «конструирует границы и остоу, удерживающий разнообразные, разноплановые, распадающиеся сами по себе и текучие, хаотические повседневные смыслообразования» [9, с. 111]. П. Бергер и Т. Лукман охарактеризовали повседневность как реальность повседневной жизни, которая «интерпретируется людьми и имеет для них субъективную значимость в качестве цельного мира». Сознание человека конструирует мир как совокупность множества реальностей, среди которых имеет место быть его повседневность, воспринимаемая в фокусе «здесь-и-сейчас». В повседневности субъективные процессы объективируются и визуализируются в социальных практиках.

Коммуникация может выступать не только как способ общения и расширения мировоззрения, но и как пространство, содержащее способы описания и осмысления, позиционирования и идентификации людей в качестве представителей того или иного социума. Г. Гарфинкель выделял структуры знания и методы, которыми представители общества осмысливают себя и свою деятельность, в отдельные предметы исследования. На основе



данных структур конструируется межличностный диалог и осуществляется повседневная деятельность. Люди посредством действий структурируют повседневность и посредством действий же дают объяснения объективной действительности, телесно выражая индивидуальные и/или коллективные интерпретации. Функцией повседневности С. Н. Боголюбовой определяется осуществление идентификации человека с определенным социумом на основе социальных действий, ритуальных практик. Благодаря наличию схожих моделей повседневности, сконструированных на основе единых процессов в социуме, осуществляется коммуникация между представителями одного сообщества социума, носителями единых мировоззренческих установок, позиционирующих себя таковыми. Также коммуникация происходит и между людьми, обладающими «разными» моделями повседневности, что позволяет им осознавать свою уникальность, особенности и отличительные признаки. Повседневность выступает пространством «идентификационных интерпретаций», которое включает вещи, окружающие человека, его социальные связи, поведение и отношение к ним [10, с. 54].

Повседневность выступает элементом социальной сферы общества, выражает коллективные и индивидуальные представления о мире. Из-за условий проживания и внешних воздействий повседневность претерпевает изменения, выражая динамику и направленность развития социума. Регуляция и конструирование стереотипов поведения, образа жизни осуществляются социумом посредством ритуалов как социальных действий. Как отмечено С. В. Никифоровой, повседневность, будучи конкретно-ситуативной, повторяемой, устойчивой, нацеленной на тактический результат и поддержание постоянного образа жизни, ос-

новывается на фундаментальных, пространственно-временных характеристиках бытия, включает ритмы тела (движения, жесты), ритмы и темпы событий (распорядок дня) и контекст событий (календарные даты) [11].

Социум, формируя единую модель повседневности своих членов и используя культуру для ее поддержания, обеспечивает свою целостность. Повседневность характеризуется повторяющимся, «нормальным» и привычным, конструирующим стилем и образом жизни, включая модели эмоциональных реакций на жизненные события и мотивацию поведения [12, с. 3]. Благодаря этому поддерживается порядок и определяется дисциплинарное общественное пространство, устанавливаются социальные роли. Однако повседневность каждого человека содержит внутренние переживания и индивидуальное восприятие культурной традиции, а также индивидуальную интерпретацию времени и пространства, проявляющуюся в действиях на основе конкретных обстоятельств, материальных ресурсов, сознательных и культурных возможностей. Основными критериями повседневности выступают субъект, объекты, пространственная локализация, длительность, условия проживания, образ жизни, форма организации жизни, субъективные представления о цели и направлениях деятельности [13].

По нашему мнению, повседневность – это совокупность систематически повторяющихся действий человека, которые сопровождаются сложившимся эмоциональным фоном, устоявшимся психологическим отношением, сознательными связями с различными аспектами объективной действительности. Эти действия реализуются во внутрличностной и межличностной коммуникации. При этом повседневность выражает происходящие социокультурные и духовные изменения в социуме.



Процессы и явления объективной действительности и их интерпретация транслируются на всех членов социума посредством социальных практик. В результате они, преломляясь в субъективной реальности и включая новых элементов в мировоззрение, проявляются в повседневности человека, в его деятельности и социальных практиках. Нерефлексируемость повседневности ведёт к невозможности применения рационального подхода, к сложности формирования объективной оценки материала исследования.

Когнитивные религиоведы отмечают врожденность религиозности на основании её тождества естественным процессам сознания. Религиозность трактуется П. Бойером как когнитивное свойство, развившееся в результате эволюции человечества и сформированное в соответствие с психологическими и культурными установками социальной действительности. В работах Т. Тремлина религиозность представлена как адаптация головного мозга к окружающему миру, проявляющаяся в процессе сосредоточения на сверхъестественных агентах, что выражается в соответствующих убеждениях (доктрине), поведении (ритуале) и социальной структуре (сообществе). Т. Малевич и Д. Кожевников предложили теорию «врожденных верующих», заключающуюся в готовности обнаружить сверхъестественных агентов повсюду, об объяснении природных феноменов работой сверхъестественных агентов и о наделении предметов определенными признаками [14]. При этом религия выступает механизмом, использующим репрезентации и паттерны поведения, приспособленные для разрешения практических повседневных задач. Когнитивные исследования основываются на кросс-культурных паттернах в религиозном мышлении, переживании и поведении [15, с. 36]. Взаимообусловленность струк-

туры повседневной жизни, ее устройства, содержания и когнитивных процессов отмечено Дж. Франкен и М. Слорсом. Когнитивная система формируется в результате жизнедеятельности, ведения определенного образа жизни. Поведение зависит от работы нейронных связей головного мозга (физиологии) [16].

Обозначенные выше подходы к повседневности позволяют анализировать повседневность человека, выявляя зависимость повседневного бытия от социокультурных изменений и когнитивных процессов, устанавливать характер внесенных элементов и механизмы трансформации повседневности, определять идентификационные маркеры, реконструировать образ жизни и поведения. Учитывая естественность религиозности для сознания и деятельности человека, можно понимать религиозные практики в качестве отражающих, постоянно присутствующих особенностей социальных процессов в повседневности, выявлять на их основе идентификационные маркеры членов социума.

В современной культуре и информационной среде имеют место тенденции секуляризации [17]. Несмотря на секуляризацию современного общества, религиозность продолжает влиять на стиль поведения и мысли людей, сохраняясь в структуре повседневности. Степень проявления в повседневной жизни религиозности различна как в индивидуальных, так и коллективных случаях. Этот факт отмечен Х. Коксом. Урбанизация, анонимность и профанность характеризуют современное светское западноевропейское общество. Религия как социальный институт постепенно утрачивает коллективный характер, проявляющийся в совместном совершении религиозных ритуалов. «Секуляризация ... теснит религию ... релятивировала религиозные картины мира». Однако это внешние проявления, отражающиеся в деятельности религиозных



объединений, а врожденная религиозность не исчезает, она изменяет формы проявлений в социальной действительности, не дистанцируясь от ментальных процессов сознания. В подтверждение неоднородности протекания процессов секуляризации в мире отметим несколько моментов. Первый: секулярные тенденции в большей степени присущи католическим странам, нежели православным, в которых наблюдается религиозное возрождение [18]. Второй: глобализационные условия влияют на востребованность тех или иных религиозных объединений в зависимости от соотношения экономических факторов и «производительностью» самих объединений [19]. На основании религиозных традиций формируются современные практики транскультурного потребления [20]. Третий: религиозные и светские власти имеют схожие механизмы принуждения и наказания, нередко выдают себя друг за друга [21].

Взаимообусловленность религиозности и социальных практик, представленных религиозными ритуалами, обозначена Х. Уайтхаузом. Ритуал активизирует психические процессы, используя эпизодическую память для проведения ярких, насыщенных как эмоционально, так и содержательно ритуалов, а применяя семантическую память – часто повторяющихся менее содержательных ритуалов. В первом случае происходит эмоциональный выброс, переживание целостности и единства психологического пространства, во втором – повторение культурных моделей и коллективных представлений, повседневные действия [22]. Оба варианта ритуала направлены на поддержание целостности религиозного сообщества. В процессе ритуала возникающие представления становятся «единственно отражающими реальность, в соответствии с чем и установки, и мотивации, реализуемые автором, становятся или кажутся ему единственно

правильными» [23, с. 90]. Анализ религиозных практик включает определение смыслов, вкладываемых людьми в свою деятельность норм и принципов, налагаемых социумом на поведение его представителей.

Ритуал представляет собой форму символического действия, служащего для закрепления отношений между людьми и сферой священного (религиозный ритуал), социального статуса в социуме и определенного этапа жизни (социальный ритуал). Религия наравне с условиями проживания, семьей и экономическими факторами влияет на культуру социума, формирования морали [24, с. 125]. Религиозные практики обладают такими характеристиками, как субъективность, завершенность во времени и пространстве, заинтересованность участников. При совершении религиозного действия сознанию участников внутренне присущи ощущение времени (темпоральность) и одновременность нахождения в повседневности и в сфере священного. Кроме того, через участие в совместных социальных действиях люди выражают принадлежность к определенному сообществу, принятие существующих социальных отношений [25]. Нередко эти стремления выражаются в экстремальных формах ритуалов с нанесением телесных повреждений [26]. Религиозное действие есть система социальных актов, в которых проявляются мотивации людей на познание и формирование мировоззренческой позиции. В них отражаются индивидуальный религиозный опыт и переживания, а также коллективные установки и идеологические положения, установленные и пропагандируемые социумом.

Принадлежность к религиозному сообществу и идентификация с ним, определение и позиционирование своей роли человеком осуществляются через участие в ритуалах, которые обеспечивают групповую сплоченность,



выступая средством внутригрупповой принадлежности [27]. Социум обеспечивает социальную солидарность, целостность сформированным коллективным сознанием, единым мировоззрением, системой общих аксиологических и этических положений. Согласно Э. Дюркгейму, ритуал есть механизм поддержания социальной солидарности, проявляющейся в единообразном образе жизни и мысли. За нарушение этого состояния социум подразумевает систему взысканий, включающую наказания за проступок (механическая солидарность) и меры восстановления нарушенного порядка (органическая солидарность). К. Вульф отметил наличие специфичной атмосферы общих чувств, формирующейся от совместных ритуалов и творческой имитации (мимезис) и служащей для передачи информации, а также определенной последовательности действий, направленных на преодоление интерпретационных различий (перфомативность). В результате включения этих элементов в ритуалы происходят преодоление внутригрупповых конфликтов и запоминание идеологических положений, интеграция людей с социумом.

С определенной долей допущений, на основании приведенных ранее высказываний можно утверждать, что религиозные действия являются разновидностями социальных ритуалов. Содержание социального ритуала направлено на межличностную коммуникацию участников. В одном случае участники представляются личностями, обладающими физическими телами, то в другом – личностями, обладающими отличными от обычных физических характеристик телами. Ритуал конструирует повседневность как подлинную реальность, в которой присутствуют как другие люди, так и представители сферы «священного». В результате устанавливается порядок, образ поведения, свойственный всем

участникам ритуала. В совершении ритуальных действий каждый человек получает подтверждение своей деятельности, социального статуса в социуме со стороны других участников. Социум визуализирует свою иерархичность, структурированность при указании на функциональные особенности каждого члена, внутренние и внешние границы. Внутригрупповые ритуалы создаются реляционными связями по причине функционального предназначения [28]. При этом представители «священного» выступают одними из участников, которые придают деятельности освященный статус, религиозное обоснование, а также утверждают руководителей и духовных лидеров в качестве своих доверенных лиц.

Человек, являясь представителем определенного социума, идентифицируя себя с ним и ощущая сопричастность с коллективными действиями, принимает участие в социальных ритуалах. Повседневная материальная культура выражает представления о священном, об окружающем мире и о человеке, способствует построению сплоченного, культурно единообразного коллектива. В культуре коллектива опосредуются личностные переживания, социальная идентичность, а также социально-политические процессы. Е. Хуберт указал на взаимосвязь материальных объектов культуры и социальных практик, которая выражается в материальной повседневной культуре, обеспечивающей поддержание идентификации членов сообщества с этим сообществом [29, с. 1].

Религия в современном мире снижает степень своего влияния на общество и отдельных людей, а ей на смену приходит секуляризация. Д. Белл отметил секуляризованные изменения в обществе, указав в качестве причины упадка религии – модернизм, присвоивший права религии. Это повлекло смену авто-



ритетов, понятия священного трансформировались в категории светского мировоззрения. Священное перестало символически отображать аксиологические и этические положения, устанавливать систему наказания и поощрения. Религиозный символизм находит выражение в эстетических и этических принципах современной культуры. Процессы секуляризации являются особенностями современного общества, а принцип секуляризма – универсальной основой межкультурного и межрелигиозного взаимодействия, актуализация которого произошла в условиях глобализирующегося мира.

Упадок и снижение влияния на повседневную жизнь людей относится, в большей степени, к христианской культуре в государствах объединенной Европы, в которых секуляризация и современные ценности усугубили эти процессы. Безусловно, религиозность в возможностях своих проявлений претерпела изменения в современном западноевропейском обществе. В рамках сохранения религиозной традиции наблюдается стремление сочетать религиозные субъективные представления, основанные на религиозных положениях и поддерживаемые религиозными практиками, с секулярными тенденциями, светскими нормами. Это выражается в поиске компромиссов в процессе взаимодействия.

При снижении влияния религиозных традиций, реализуемых религиозными объединениями, на светское западноевропейское общество отмечается актуализация субъективной, внутренней религиозности, которая не требует социальных ритуалов. О. Гастингс указывает на наличие наименьшего количества близких контактов, узости сети коммуникации и социального взаимодействия у людей, не принимающих участие в религиозных действиях, в сравнении с их участниками [30].

Можно предположить, что представители современного общества реализуют религиозность во внутриличностном общении, при котором священное предстает результатом субъективного опыта.

Учитывая наличие религиозности как естественного свойства сознания, можно утверждать, что каждый человек в той или иной степени принимает участие в религиозных практиках. Однако в современных условиях при процессах секуляризации проявления религиозности стали менее обусловлены организационными действиями религиозных объединений. Наблюдается рост субъективной религиозности, характеризующейся индивидуальным взаимодействием со священным, исполнением индивидуальных религиозных практик, обусловленных внутренними переживаниями и опытом. Религиозные практики продолжают занимать значительное место в повседневной жизни человека, трансформировавшись в соответствие с условиями объективной секулярной действительности. Они отражают субъективную реальность человека, его переживания и индивидуальный опыт общения с существами «священного».

В современном мире при снижении социально-политического влияния религиозных объединений на повседневность людей религиозность получила свободу от навязанных религиозными традициями и религиозными институтами ограничений в возможностях проявления. Существование различных форм религиозности, обусловленных политическими, социокультурными и идеологическими условиями, способствует возникновению синкретических религиозных действий, основанных на эклектических представлениях. При этом данные практики позиционируются выражением индивидуальных представлений об объективной действительности, в которой



одновременно присутствуют представители «священного» и «мирского».

Религиозное действие, будучи социальным ритуалом, направлено на общение с другими – представителями священного. Целью является поддержание целостности коммуникативного пространства. В современном мире характер взаимодействий различен, что выражается в формах религиозных действий, их месте и роли в повседневности. Религиозные практики отражают мировоззрение, осознание человеком своей функции (субъективный аспект), занимаемого статуса и взаимодействия человека с социумом, степени влияния общества на повседневность человека, принятия/отрицание общественных норм, включая и отношения со священным (объективный аспект). Повседневность наполнена религиозными практиками, являющимися разновидностью ритуала и общественными действиями. Они обусловлены внутренней религиозностью, когнитивными свойствами сознания, естественными психологическими установками и биологическими потребностями, а также культурой, представителем которой человек себя считает и с аксиологическими положениями которой осуществляет свою деятельность. Однако, зачастую основываясь на субъективной интерпретации и реализуясь в индивидуальных практиках людей, религиозные действия получают формы, отличающиеся от установленных религиозными традициями.

Заключение

В современном западноевропейском обществе проявления религиозности трансформировались под влиянием условий секуляризации и глобализационных изменений. Религиозность есть свойство сознания, являющееся результатом эволюционного развития, и

полезной адаптацией к окружающему миру, присущие человеку с момента рождения. Утверждения о снижении влияния и упадке (Х. Кокс, Д. Белл, Ю. Хабермас) относятся к религиозным традициям и деятельности религиозных объединений. По причинам современных культурных тенденций и нерелфлексивности повседневности, обусловленной толкованием ее как незначимой части культуры, отмечается снижение проявлений религиозности в социальной действительности. Однако религиозность, будучи естественным свойством сознания, не способна исчезнуть, прекратить своё существование и влияние. Она получила новые формы проявления, неограниченные внешними и организационными нормами. Повседневность человека наполнена религиозными практиками. Они становятся более индивидуальными, отражающими субъективный опыт и переживания. Коллективные ритуальные действия снижают содержание религиозных практик, заменяя их светскими, обусловленными политическими и социокультурными условиями. Религиозность находит возможности своей реализации в субъективной реальности, поддерживает социальную солидарность и способствует сотрудничеству [31]. Сущность социальных ритуалов и характер их изменений, вызванных социокультурными и политическими установками, доступны для анализа, критерием которого является религиозность. Результаты исследований повседневности на основе выявления особенностей религиозных действий и их трансформаций актуализируются при формировании моделей современного социума, выявлении тенденций общественного развития, механизмов идентификации человека с тем или иным сообществом.



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Хабермас Ю.** Религия, право и политика. Политическая справедливость в мультикультурном мир-обществе // Полис. Политические исследования. – 2010. – № 2. – С. 7–21. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13075161>
2. **Willard A. K., Cingl L.** Testing theories of secularization and religious belief in the Czech Republic and Slovakia // *Evolution and Human Behavior*. – 2017. – Vol. 38, Issue 5. – P. 604–615. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2017.01.002>
3. **De A.** Spatialisation of selves: Religion and liveable spaces among Hindus and Muslims in the walled city of Ahmedabad, India // *City, Culture and Society*. – 2016. – Vol. 7, Issue 3. – P. 149–154. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ccs.2016.06.002>
4. **Chiodelli F.** Religion and the city: A review on Muslim spatiality in Italian cities // *Cities*. – 2015. – Vol. 44. – P. 19–28. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cities.2014.12.004>
5. **Gökarıksel B., Secor A.** Post-secular geographies and the problem of pluralism: Religion and everyday life in Istanbul, Turkey // *Political Geography*. – 2015. – Vol. 46. – P. 21–30. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2014.10.006>
6. **Малевич Т. В.** Эволюционное значение религии: между адаптацией и побочным продуктом // Вестник православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 1: Богословия. Философия. Религиоведение. – 2016. – № 4 (66). – С. 84–104. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26552577>
7. **Dilley R. M.** The problem of context in social and cultural anthropology // *Language & Communication*. – 2002. – Vol. 22, Issue 4. – P. 437–456. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0271-5309\(02\)00019-8](https://doi.org/10.1016/S0271-5309(02)00019-8)
8. **Корнев В. В.** Проблематизация категории «повседневности» // Известия Алтайского государственного университета. – 2008. – № 2. – С. 85–90. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12957529>
9. **Марковцева О. Ю.** Повседневность как бытие человека в мире // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2006. – № 6-1 (56). – С. 111–117. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12987083>
10. **Боголюбова С. Н.** Повседневность: пределы идентификационных интерпретаций // Теория и практика общественного развития. – 2011. – № 1. – С. 31–34. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16214068>
11. **Никифорова С. В.** Конструирование образов повседневности (из опыта реконструкции традиционной повседневности якутов) // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. – 2015. – № 46. – С. 16–23. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23098772>
12. **Пушкарева Н. Л.** Предмет и методы изучения истории повседневности // Этнографическое обозрение. – 2004. – № 5. – С. 3–19. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17718409>
13. **Банникова Е. В.** Условия повседневности: факторы определяющие жизнь // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. – 2013. – № 3 (7). – С. 53–58. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20252301>
14. **Малевич Т., Кожевников Д.** Дискуссии о «врожденной» религиозности в когнитивном религиоведении // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. – 2016. – № 2. – С. 373–398. DOI: <https://doi.org/10.22394/2073-7203-2016-34-2-373-398>. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26462960>
15. **Сергиенко Р. А.** Когнитивный подход к объяснению религии и религиозных представлений // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2011. – Т. 2, № 3. – С. 36–43. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17041653>



16. **Francken J. C., Slors M.** Neuroscience and everyday life: Facing the translation problem // *Brain and Cognition*. – 2018. – Vol. 120. – P. 67–74. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2017.09.004>
17. **Eremin A., Osmachko S.** The Education Activity of the Russian Orthodox Church in the Contemporary Transcultural Space of Russia // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2017. – Vol. 237. – P. 1475–1481. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.232>
18. **Northmore-Ball K., Evans G.** Secularization versus religious revival in Eastern Europe: Church institutional resilience, state repression and divergent paths // *Social Science Research*. – 2016. – Vol. 57. – P. 31–48. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2015.11.001>
19. **Hanson G. H., Xiang Ch.** Exporting Christianity: Governance and doctrine in the globalization of US denominations // *Journal of International Economics*. – 2013. – Vol. 91, Issue 2. – P. 301–320. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jinteco.2013.08.002>
20. **Cruz A. G. B., Seo Y., Buchanan-Oliver M.** Religion as a field of transcultural practices in multicultural marketplaces // *Journal of Business Research*. – 2017. – In Press. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.07.022>
21. **Yilmaz O., Bahçekapili H. G.** Supernatural and secular monitors promote human cooperation only if they remind of punishment // *Evolution and Human Behavior*. – 2016. – Vol. 37, Issue 1. – P. 79–84. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2015.09.005>
22. **Vial T.** Harvey Whitehouse. Arguments and Icons: Divergent Modes of Religiosity // *Religion*. – 2004. – Vol. 34, Issue 3. – P. 248–250. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.religion.2004.04.011>
23. **Астахова Л. С.** Универсальные характеристики религиозного действия // *Ученые записки Казанского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки*. – 2007. – Т. 149, № 5. – С. 78–90. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11482057>
24. **Graham J., Meindl P., Beall E., Johnson K. M., Zhang L.** Cultural differences in moral judgment and behavior, across and within societies // *Current Opinion in Psychology* – 2016. – Vol. 8. – P. 125–130. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.09.007>
25. **Liberman Z., Kinzler K. D., Woodward A. L.** The early social significance of shared ritual actions // *Cognition*. – 2018. – Vol. 171. – P. 42–51. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2017.10.018>
26. **Mitkidis P., Ayal S., Shalvi S., Heimann K., Levy G., Kyselo M., Wallot S., Ariely D., Roepstorff A.** The effects of extreme rituals on moral behavior: The performers-observers gap hypothesis // *Journal of Economic Psychology*. – 2017. – Vol. 59. – P. 1–7. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.joep.2016.12.007>
27. **Wen N. J., Herrmann P. A., Legare C. H.** Ritual increases children’s affiliation with in-group members // *Evolution and Human Behavior*. – 2016. – Vol. 37, Issue 1. – P. 54–60. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2015.08.002>
28. **Kadar D. Z., Bax M. M. H.** In-group ritual and relational work // *Journal of Pragmatics*. – 2013. – Vol. 58. – P. 73–86. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.03.011>
29. **Hubert E.** Figuring identity in everyday life // *Journal of Anthropological Archaeology*. – 2016. – Vol. 44, Part A. – P. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jaa.2016.07.015>
30. **Hastings O. P.** Not a lonely crowd? Social connectedness, religious service attendance, and the spiritual but not religious // *Social Science Research*. – 2016. – Vol. 57. – P. 63–79. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2016.01.006>
31. **Purzycki B. G., Henrich J., Apicella C., Atkinson Q. D., Baimel A., Cohen E., McNamara R. A., Willard A. K., Xygalatas D., Norenzayan A.** The evolution of religion and morality: a synthesis of ethnographic and experimental evidence from eight societies // *Religion, Brain and Behavior*. – 2018. – Vol. 8, Issue 2. – P. 101–132. DOI: <https://doi.org/10.1080/2153599X.2016.1267027>



Tatyana Vladimirovna Izluhenko,
Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor,
Department of Philosophy,
Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5644-301X>
E-mail: izluhenko@mail.ru

Religiosity as a criterion for analyzing the transformation of social rituals in contemporary people's everyday life

Abstract

Introduction. *The article investigates the problems of ritual transformation in the modern society as mechanisms of transferring knowledge about everyday life structure and expressing internal and external factors of societal development. The objective is to substantiate the effectiveness of the religiosity as a criterion for analyzing the transformations of social rituals of contemporary people's everyday life.*

Materials and Methods. *The study of everyday life is based on the historical anthropological approaches (P. Berger, T. Lukmann, H. Garfinkel, S. N. Bogolyubova). Religiousness is considered within the framework of cognitive science (P. Boyer, T. Malevich). The structural-functional approach is applied to the treatment of social ritual (E. Durkheim).*

Results. *The author identifies the role of religiosity in the formation of everyday life structure and the development of social rituals. It was revealed that forms of religiosity in social rituals are determined by socio-cultural conditions and psychological attitudes. The analysis of everyday life as an ontological concept, including the interpretation of significant phenomena of social reality as elements, regularly performed social rituals and communicative space, within which the learning and transfer of knowledge take place, is carried out. The subordination of religious actions and social rituals of everyday life is characterized. Religious actions are indicated by special cases of social rituals, in which the religious component is fundamental. Social rituals are represented by mechanisms for transferring knowledge, skills and learning within the society through performativity and mimesis in order to maintain social integrity. The transformation of social rituals in the modern world under the influence of secularization is highlighted, which is expressed in the content and sequence of rituals actions, as well as in the structure of everyday life. It is proposed to investigate changes in social rituals through the criterion of religiosity as an element which constantly exists in everyday life and reflects the conditions of social reality.*

Conclusions. *In accordance with the stated objective, the religiosity of consciousness is designated as a productive criterion for analyzing the transformation of social rituals under the influence of socio-cultural conditions. Everyday life of modern people is filled with individual religious practices, which express subjective ideas about the relationship between «sacred» and «profane». It is noted that manifestations of religiosity reflect the essence of social rituals of everyday life.*

Keywords

Everyday life; Religiosity; Rituals; Religious practices; Religious tradition; Religious communities; Historical anthropology.



REFERENCES

1. Habermas J. Religion, Law and Politics. – On Political Justice in a Multicultural World-Society. *Polis. Political Studies*, 2010, no. 2, pp. 7–21. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13075161>
2. Willard A. K., Cingl L. Testing theories of secularization and religious belief in the Czech Republic and Slovakia. *Evolution and Human Behavior*, 2017, vol. 38, issue 5, pp. 604–615. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2017.01.002>
3. De A. Spatialisation of selves: Religion and liveable spaces among Hindus and Muslims in the walled city of Ahmedabad, India. *City, Culture and Society*, 2016, vol. 7, issue 3, pp. 149–154. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ccs.2016.06.002>
4. Chiodelli F. Religion and the city: A review on Muslim spatiality in Italian cities. *Cities*, 2015, vol. 44, pp. 19–28. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cities.2014.12.004>
5. Gökarıksel B., Secor A. Post-secular geographies and the problem of pluralism: Religion and everyday life in Istanbul, Turkey. *Political Geography*, 2015, vol. 46, pp. 21–30. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2014.10.006>
6. Malevich T. V. Evolutionary Role of Religion: Between Adoption and By-Product. *St. Tikhons University Review. Theology. Philosophy. Religious Studies*, 2016, no. 4, pp. 84–104. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26552577>
7. Dilley R. M. The problem of context in social and cultural anthropology. *Language & Communication*, 2002, vol. 22, issue 4, pp. 437–456. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0271-5309\(02\)00019-8](https://doi.org/10.1016/S0271-5309(02)00019-8).
8. Kornev V. V. Problem of Definition of a Category "Quotidian". *Altai State University Journal*, 2008, no. 2, pp. 85–90. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12957529>
9. Markovtseva O. Yu. Commonness as a Human Being Existence in the World. *Bulletin of Orenburg State University*, 2006, no. 6-1, pp. 111–117. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12987083>
10. Bogolyubova S. N. Everyday life: the limits of identification interpretation. *Theory and Practice of Social Development*, 2011, no. 1, pp. 31–34. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16214068>
11. Nikiforova S. V. Design Images of Everyday (from the Experience of the Reconstruction Traditional Everyday Yakuts). *In the World of Science and Art: Philology, Art History and Cultural Studies*, 2015, no. 46, pp. 16–23. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23098772>
12. Pushkareva N. L. The Scope and Methods of the Study of Everyday Life History. *Etnograficheskoe obozrenie*, 2004, no. 5, pp. 3–19. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17718409>
13. Bannikova E. V. Conditions of daily life: the factors defining life. *Bulletin of Orenburg State Pedagogical University*, 2013, no. 3, pp. 53–58. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20252301>
14. Malevich T., Kozhevnikov D. Debates about Innate Religiosity in the Cognitive Science of Religion. *State, Religion and Church in Russia and Worldwide*, 2016, no. 2, pp. 373–398. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.22394/2073-7203-2016-34-2-373-398> . URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26462960>
15. Sergienko R. A. Cognitive Approach to Explain the Nature of Religion and Religious Conceptions. *Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University*, 2011, vol. 2, no. 3, pp. 36–43. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17041653>
16. Francken J. C., Slors M. Neuroscience and everyday life: Facing the translation problem. *Brain and Cognition*, 2018, vol. 120, pp. 67–74. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2017.09.004>
17. Eremin A., Osmachko S. The Education Activity of the Russian Orthodox Church in the Contemporary Transcultural Space of Russia. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2017, vol. 237, pp. 1475–1481. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.232>



18. Northmore-Ball K., Evans G. Secularization versus religious revival in Eastern Europe: Church institutional resilience, state repression and divergent paths. *Social Science Research*, 2016, vol. 57, pp. 31–48. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2015.11.001>
19. Hanson G. H., Xiang Ch. Exporting Christianity: Governance and doctrine in the globalization of US denominations. *Journal of International Economics*, 2013, vol. 91, issue 2, pp. 301–320. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jinteco.2013.08.002>
20. Cruz A. G. B., Seo Y., Buchanan-Oliver M. Religion as a field of transcultural practices in multicultural marketplaces. *Journal of Business Research*, 2017, in Press. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.07.022>
21. Yilmaz O., Bahçekapili H. G. Supernatural and secular monitors promote human cooperation only if they remind of punishment. *Evolution and Human Behavior*, 2016, vol. 37, issue 1, pp. 79–84. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2015.09.005>
22. Vial T. Harvey Whitehouse. Arguments and Icons: Divergent Modes of Religiosity. *Religion*, 2004, vol. 34, issue 3, pp. 248–250. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.religion.2004.04.011>
23. Astakhova L. S. Universal characteristics of religious activity. *Proceedings of Kazan University*, 2007, no. 5, pp. 79–90. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11482057>
24. Graham J., Meindl P., Beall E., Johnson K. M., Zhang L. Cultural differences in moral judgment and behavior, across and within societies. *Current Opinion in Psychology*, 2016, vol. 8, pp. 125–130. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.09.007>
25. Liberman Z., Kinzler K. D., Woodward A. L. The early social significance of shared ritual actions. *Cognition*, 2018, vol. 171, pp. 42–51. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2017.10.018>
26. Mitkidis P., Ayal S., Shalvi S., Heimann K., Levy G., Kyselo M., Wallot S., Ariely D., Roepstorff A. The effects of extreme rituals on moral behavior: The performers-observers gap hypothesis. *Journal of Economic Psychology*, 2017, vol. 59, pp. 1–7. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.joep.2016.12.007>
27. Wen N. J., Herrmann P. A., Legare C. H. Ritual increases children’s affiliation with in-group members. *Evolution and Human Behavior*, 2016, vol. 37, issue 1, pp. 54–60. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2015.08.002>
28. Kadar D. Z., Bax M. M. H. In-group ritual and relational work. *Journal of Pragmatics*, 2013, vol. 58, pp. 73–86. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.03.011>
29. Hubert E. Figuring identity in everyday life. *Journal of Anthropological Archaeology*, 2016, vol. 44, part A, pp. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jaa.2016.07.015>
30. Hastings O. P. Not a lonely crowd? Social connectedness, religious service attendance, and the spiritual but not religious. *Social Science Research*, 2016, vol. 57, pp. 63–79. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2016.01.006>
31. Purzycki B. G., Henrich J., Apicella C., Atkinson Q. D., Baimel A., Cohen E., McNamara R. A., Willard A. K., Xygalatas D., Norenzayan A. The evolution of religion and morality: a synthesis of ethnographic and experimental evidence from eight societies. *Religion, Brain and Behavior*, 2018, vol. 8, issue 2, pp. 101–132. DOI: <https://doi.org/10.1080/2153599X.2016.1267027>

Submitted: 22 March 2018

Accepted: 11 May 2018

Published: 30 June 2018



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© Ю. В. Пушкарёв, Е. А. Пушкарёва

DOI: [10.15293/2226-3365.1803.06](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1803.06)

УДК 101

ПРАВА ЧЕЛОВЕКА КАК ЦЕННОСТЬ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБЩЕСТВЕ ЗНАНИЯ

Ю. В. Пушкарёв, Е. А. Пушкарёва (Новосибирск, Россия)

Проблема и цель. В статье представлено исследование по проблеме методологического обоснования концепции прав человека в современных условиях развития общества. Цель статьи – определить основные аксиологические основания концепции прав человека для эффективного развития личности в обществе знания.

Методология. Методология исследования основана на общенаучных методах теоретического познания, методах системного анализа, сравнения и обобщения зарубежных и российских исследований по проблеме методологического обоснования концепции прав человека.

Результаты. Развитие прав человека авторами рассматривается как социальный феномен, включенный в общую динамику общественных процессов, прежде всего, в контекст современных глобализационных процессов. Отмечается, что существующие в современном мире процессы глобализации способствовали интенсификации процессов познания универсальных правовых ценностей. Уточняется содержание категории «права человека», образующей в своей совокупности основу правового статуса личности. Обобщаются основные этапы генезиса формирования категории прав человека как особой социальной ценности. Подчеркивается специфика понимания прав человека в России, основанная на изначальной связи между правом и нравственностью. В эпоху глобализации происходит изменение акцента ценностных оснований, однако категория права человека понимается, прежде всего, как глубокая ценностная категория, которую необходимо определять в качестве фундаментальных в условиях изменяющихся ценностей современного общества. Особое внимание уделяется в данном контексте образованию как системе, способствующей не только усвоению ценностных категорий, но их сохранению и, как следствие, успешной адаптации личности в современных изменяющихся условиях. Знание и информатизация в контексте проблем гуманитаризации образования являются не только базовыми эпистемологическими и социокультурными ресурсами современного общества, но и способствуют соблюдению прав человека, обеспечению его самореализации.

Заключение. Делается обобщающий вывод об аксиологических основаниях концепции прав человека для развития личности в обществе знания.

Ключевые слова: система ценностей; правовые ценности; концепция прав человека; развитие личности; развитие общества; общество знания; процессы глобализации.

Пушкарёв Юрий Викторович – кандидат философских наук, доцент кафедры права и философии, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: pushkarev73@mail.ru

Пушкарёва Елена Александровна – доктор философских наук, профессор кафедры права и философии, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: pushkarev73@mail.ru

Постановка проблемы

В настоящее время в научных исследованиях все более активно рассматриваются различные аспекты проблемы формирования концепции прав человека в контексте современных глобализационных процессов [1–2].

По мнению исследователей, проблема эффективной защиты прав и свобод человека [3–5] в свете многосторонней глобализации современной жизни становится все более актуальной [6].

Причинами такого внимания называют активную экономическую интеграцию [7], миграцию [8–9] и сопутствующие им процессы [10–14], которые приводят к возникновению разнообразных правовых коллизий, связанных как с различиями в правовом регулировании трансграничных частноправовых отношений, так и с необходимостью соблюдения прав и свобод, закрепленных на национальном и международном уровнях [6].

Развитие прав человека рассматривается как социальный феномен, включенный в общую динамику общественных процессов [15]. Прежде всего, исследуется влияние глобализации на права человека в условиях интенсивно развивающихся государств [16], права и способы ведения межкультурного диалога [17].

В статье представлено исследование по проблеме методологического обоснования концепции прав человека в современных условиях развития общества. *Цель статьи* – определить основные аксиологические основания концепции прав человека для эффективного развития личности в обществе знания.

Методология исследования

Методология исследования основана на общенаучных методах теоретического познания, методах системного анализа, сравнения и

обобщения зарубежных и российских исследований по проблеме методологического обоснования концепции прав человека.

Результаты исследования

Вопросы соотношения универсальных и национальных правовых ценностей в условиях современного мира

В современной социальной ситуации возникает острая необходимость определения общечеловеческих ценностей [18]. Активно поднимаются вопросы соотношения универсальных и национальных правовых ценностей в условиях современного мира. Отмечается, что существующие в современном мире процессы глобализации не привели к образованию универсального социума, основанного на универсальной системе ценностей, однако способствовали интенсификации процессов познания универсальных правовых ценностей [19].

Тем не менее ряд правовых ценностей может быть отнесен к числу универсальных, даже при сохранении специфики, связанной с культурно-историческими особенностями того или иного общества. Среди общепризнанных правовых ценностей исследователи называют ценности равенства, неприкосновенности человеческой личности, уважения его жизни, достоинства, права на свободу и личную неприкосновенность, права на собственность, судебную защиту [19].

Категория «права человека»

Категорией, имеющей фундаментальные основания в современной ситуации развития глобальной цивилизации, становится категория права человека [20]. Эта категория активно исследуется сегодня с позиции аксиологического обоснования как глубокая ценност-

ная категория [21], которую необходимо рассматривать на основании методологического подхода [22].

В нормативно-правовом контексте прав человека определяются как правила поведения, отобранные в процессе истории развития человечества, которые с помощью правового государства обеспечивают защиту достоинства и свободы каждого отдельного человека; в своей совокупности основные права образуют основу правового статуса личности¹.

История формирования категории прав человека как особой социальной ценности

Многими исследователями рассматривается история формирования прав человека как особой социальной ценности [23].

На протяжении истории философии источником естественного права одни признавали природу как таковую, другие – божественный закон, третьи – разумную природу человека, четвертые – опыт, приобретенный в ходе исторического развития. Естественно-правовые теории различаются также на основании того, полагают ли они естественное право исторической реальностью (правом, которое действовало в естественном или догосударственном состоянии), или признают за ним исключительно идеальное бытие².

Протагору принадлежит определение человека как «меры всех вещей» (Платон, Теэтет, 152a). Полис и законы, по Протагору, – не данности природы, а мудрые изобретения.

Различение естественного и искусственного и их соотношение в трактовке Протагора имеют тот смысл, что искусственное (полис, законы) – продукт человеческого познания «вещей» (природы вещей), выражение человечески понятой «меры вещей»³.

Тема человеческого достоинства (dignitas) восходит к римскому праву. Из стоимости денежного знака «достоинство» превращается в фундаментальную категорию прав человека, а разное достоинство монет трансформируется в представление о неотъемлемом достоинстве, обусловленном равенством в правах. Если человек, по словам Протагора, является мерой всех вещей, то достоинство можно охарактеризовать как меру человечности [24].

Признавая существование вечного и неизменного закона, Маритен считал, что естественное право раскрывается людям постепенно, по мере развития культуры и приближения человека к богу. Каждая эпоха, полагал он, имеет свой «исторически конкретный идеал». В связи с этим Маритен оценивал как бесплодные попытки составить полный каталог естественных прав индивида на все времена. «Декларация прав человека никогда не будет исчерпывающей и окончательной. Она всегда будет зависеть от уровня сознания и от уровня цивилизации в данный период истории», – писал Маритен⁴. Современная эпоха характеризуется, по мнению философа, стремлением расширить и обновить понимание естественного

¹ Баш Л. М., Боброва А. В., Вячеслова Г. Л., Кимягорова Р. С., Сендровиц Е. М. Современный словарь иностранных слов. Толкование, словоупотребление, словообразование, этимология. – М., 2001. – С. 163–164.

² Естественное право [Электронный ресурс]. – URL: <http://ponjatija.ru/node/98> (дата обращения 14.03.2018)

³ Нерсесянц В. С. Философия права. – М.: Норма, 2005. 656 с.

⁴ Цит. по: Теория естественного права в истории политико-правовой мысли [Электронный ресурс]. – URL: <http://biofile.ru/his/25842.html> (дата обращения 14.03.2018)



права, сложившееся в XVIII столетии. Маритен предложил собственную классификацию прав человека, разделив их на три вида.

Фундаментальные права личности (человека как такового) включают: право на жизнь и личную свободу, право вступать в брак, право частной собственности, право на стремление к счастью и др. Эти права являются естественными в строгом значении слова, т. к. коренятся в самой природе человека как свободного и духовного существа. Личность, писал Маритен, принадлежит миру высших ценностей.

Политические права (или права гражданина) определяются законодательством страны, однако косвенно они зависят от естественного права и образуют его продолжение, т. к. установления государственной власти становятся законом лишь в силу их соответствия естественному праву. К политическим правам Маритен относит: право народа устанавливать конституцию государства и определять форму правления, право граждан на активное участие в политической жизни, в том числе в выборах, право объединения в политические партии, свободу высказываний и дискуссий, равенство граждан перед законом и судом.

Социальные права человека (права трудящегося) охватывают: право на труд, право объединения в профсоюзы, право на справедливую заработную плату, право на социальное обеспечение в случае безработицы или болезни, по старости и т. п. Учение Маритена стало одной из концепций, идейно подготовивших разработку Всеобщей декларации прав человека, принятой ООН в 1948 г.⁵

По сравнению с эпохой антифеодальных революций коренным образом изменились,

прежде всего, взгляды на человека как носителя естественных прав. В противоположность доктринам прошлого, основанным на представлениях об изолированном, обособленном индивиде, философия и правоведение XX в. рассматривают человека с точки зрения его социальных определений, как участника многообразных общественных связей.

В перечень естественных прав, соответственно, включают не только неотъемлемые права личности, призванные гарантировать ее независимость от государственной власти, но и социально-экономические права человека, свободу объединения в политические партии и общественные союзы, права социальных общностей (например, право наций на самоопределение, право народа устанавливать конституцию государства). С этим связана и другая особенность современных концепций. Естественное право в них не рассматривается больше как совокупность неизменных, раз и навсегда установленных разумом предписаний. Доктринам эпохи Просвещения противопоставляют идеи «естественного права с изменяющимся содержанием» (термин введен в оборот немецким юристом Р. Штаммлером), принципы исторически развивающегося правосознания, *нравственные и духовные ценности конкретного общества или народа*.

Особенность современного понимания естественного права в России заключается в постулировании изначальной связи между правом и нравственностью.

Проблема права и морали основательно исследовалась дореволюционными российскими правоведами и философами (И. А. Ильин, В. С. Соловьев, Н. А. Бердяев, Л. И. Петражицкий, Е. И. Трубецкой, П. И. Новгородцев, Ф. В. Тарановский,

⁵Теории естественного права [Электронный ресурс]. – URL: <http://helpiks.org/8-18922.html> (дата обращения 14.03.2018)



Б. Н. Чичерин, Б. А. Кистяковский и др.). Они, в частности, рассматривали *право как «минимум нравственности» или как «юридически оформленную мораль»*. В системе прав человека человеческое достоинство реализуется и защищается правом человека на достойное существование. В русской мысли об этом праве впервые заговорил Вл. С. Соловьев [24].

В эпоху глобализации происходит изменение акцента ценностных оснований, однако в современной исследовательской литературе категория права человека понимается, прежде всего, как глубокая ценностная категория, которую необходимо определять в качестве фундаментальных в условиях изменяющихся ценностей современного общества [22].

Исследователями отмечается, что право и справедливость являются уникальными философскими категориями, поскольку они воплощают цельный сплав фундаментальных устоев жизни общества и нормативных требований социального бытия. Играя особую роль в регуляции взаимоотношений людей, они обнаруживают себя как ценности социального процесса [25].

В российской науке международного права рассматривается тема влияния традиционных ценностей человечества на универсальный характер прав человека [26].

Категория права человека в рамках проблемы гуманизма

Отмечается, что основной отличительной чертой постиндустриального общества должен быть гуманизм⁶. Проблема гуманизма в современном мире продолжает оставаться

одной из самых актуальных. Уровень социального, исторического, технологического развития человеческого общества, острота глобальных проблем, вставших перед всем человечеством, скорость перемен, растущие угрозы терроризма и войн, опасность для самого существования человечества требуют коренных гуманитарных перемен и новых гуманитарных знаний.

Особое внимание исследователями уделяется в данном контексте образованию как системе, способствующей не только усвоению ценностных категорий, но их сохранению и как следствие успешной адаптации личности в современных изменяющихся условиях. Отмечается, что современное образование в условиях глобализации, открытости общества направлено на изменение образовательного процесса⁷ [27] с учетом принципа индивидуализации [28] с акцентом на внимательное отношение к каждому участнику образовательного процесса [29] (права человека как непреложную ценность [22]).

По словам Н. С. Розова, «резкие повороты политической и общественной жизни не отменяют необходимости последовательной разработки фундаментальных проблем образования. Более того, гуманистическая обоснованность и направленность социально-гуманитарного образования приобретают особую актуальность в исторические периоды, чреватые вспышками и ростом насилия»⁸.

Во многих исследованиях проблем гуманизации современного образования подчеркивается тот факт, что сегодня идет активный поиск новых путей развития цивилизации, и

⁶ Борзенко И. М., Кувакин В. А., Кудрина А. А. Основы современного гуманизма. – М., 2002.

⁷ Бессонов Б. Н., Делокаров К. Х., Ключко О. И., Кондратьев В. М., Никифоров А. Л. Ценностные основания образования: специфика России. – М., 2016.

⁸ Розов Н. С. Ценности в проблемном мире. Философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии. – Новосибирск: Изд-во НГУ, 1998. – С. 193.



основной отличительной чертой постиндустриального общества будет гуманизм⁹. Человек же должен стать решающей материальной, экономической и духовной ценностью современного мира [30]. С этой целью в исследованиях определяется не только *гуманистическая обоснованность и направленность социально-гуманитарного образования, но и гуманитаризация образования, в целом* [31].

Гуманитаризация образования. Права человека и развитие в обществе знания

Знание и информация являются базовыми эпистемологическими и социокультурными ресурсами современного общества [32; 33]. Особое значение имеет анализ процессов их реального функционирования в современной образовательной среде, модернизация которой является неотъемлемой частью общественного развития¹⁰.

Знания выступают решающим ресурсом цивилизационного развития. Это нашло отражение во всемирном докладе ЮНЕСКО «К обществам знания». В этом докладе в частности отмечается, что «лежащий в основе общества знания подход ориентирован на развитие человечества и расширение прав и возможностей и призван обеспечить более эффективное осуществление общепризнанных прав и свобод, повышая при этом эффективность борьбы с бедностью и эффективность политики развития»¹¹.

Приведенная мысль, как отмечает в своем исследовании К. Х. Делокаров, свидетельствует о том, что знания в новом обществе

несут не только познавательную-образовательную функцию, но призваны также способствовать решению таких фундаментальных проблем современной цивилизации, как бедность, соблюдение прав человека и обеспечение возможностей его самореализации¹².

По мнению авторов доклада, переход к обществу, основанному на знаниях, приведет к установлению более тесных связей между знанием и развитием, что должно стать основой удовлетворения экономических потребностей всех членов общества. При этом развитие следует понимать целостно, оно не сводится к экономической или технологической составляющей общественного развития при всей их значимости. Развитие включает и такие формы свободы как право выражать и отстаивать свою точку зрения, передавать, оценивать, критиковать, осмысливать информацию. Из этого видно, что ЮНЕСКО связывает с данной концепцией большие надежды, исходя из идеи о том, что знания, став ядром свободной личности, смогут радикально изменить современный мир¹³.

Естественно, что с развитием цивилизации растет интеллектуальный кругозор человека. При этом интеллектуальный кругозор личности в эпоху глобализации значительно шире кругозора доглобальной личности. Кругозор интеллекта выступает не только как результат усвоения определенного объема научного знания, но и как суммарный эффект критической рефлексии над всеми достижениями культуры, опыта встреч и диалога различных культур и народов трансформирующейся в

⁹ Наливайко Н. В. Философия образования: формирование концепции. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2008. – 272 с.

¹⁰ Кондратьев В. М. Идея: содержание и форма выражения // *Знание и информация в современном образовании: Антиномии теории и практики*. – М., 2016. – С. 168–173.

¹¹ Цит. по: Делокаров К. Х. Знание, информация и поиск новой образовательной парадигмы // *Знание и информация в современном образовании: Антиномии теории и практики*. – М., 2016. – С. 11–46.

¹² Там же. С. 17.

¹³ Там же. С. 16.



процессе глобализации новой цивилизации (К. Х. Делокаров)¹⁴.

Заключение

В заключение обобщим выявленные основные аксиологические основания концепции прав человека для эффективного развития личности в обществе знания.

Развитие прав человека рассматривается как социальный феномен, включенный в общую динамику общественных процессов, прежде всего, в контекст современных глобализационных процессов.

В поставленном вопросе о соотношении универсальных и национальных правовых ценностей в условиях современного глобального мира, отмечается, что существующие в современном мире процессы глобализации не привели к образованию универсального социума, основанного на универсальной системе ценностей, однако способствовали интенсификации процессов познания универсальных правовых ценностей.

В основном содержании и контексте прав человека определяются как правила поведения, отобранные в процессе истории развития человечества, которые с помощью правового государства обеспечивают защиту достоинства и свободы каждого отдельного человека; в своей совокупности основные права образуют основу правового статуса личности.

Обобщение основных этапов генезиса проблемы показывает специфику формирования категории прав человека как особой социальной ценности; при этом, особенность ее современного понимания в России заключается в постулировании изначальной связи между правом и нравственностью.

В эпоху глобализации происходит изменение акцента ценностных оснований, однако в современной исследовательской литературе категория права человека понимается, прежде всего, как глубокая ценностная категория, которую необходимо определять в качестве фундаментальных в условиях изменяющихся ценностей современного общества.

Основной идеей содержания категории права человека в рамках проблемы гуманизма является идея о том, что человек должен стать решающей материальной, экономической и духовной ценностью современного мира. В данном контексте основное внимание необходимо уделять образованию как системе, способствующей не только усвоению ценностных категорий, но их сохранению и как следствие успешной адаптации личности в современных изменяющихся условиях.

Знание и информация являются базовыми эпистемологическими и социокультурными ресурсами современного общества. В контексте проблем гуманитаризации образования в современном обществе знания выполняют не только познавательно-образовательную функцию, но призваны также способствовать решению таких фундаментальных проблем современной цивилизации, как соблюдение прав человека и обеспечение возможностей его самореализации.

Таким образом, знание и информация в контексте исследуемой проблемы являются не только базовыми эпистемологическими и социокультурными ресурсами современного общества, но и аксиологическим основанием концепции прав человека для эффективного развития личности в обществе знания.

¹⁴ Делокаров К. Х. Знание, информация и поиск новой образовательной парадигмы // Знание и информация

в современном образовании: Антиномии теории и практики. – М., 2016. – С. 17.



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Пфаненштиль И. А.** Глобализация: проблемы и перспективы: монография. – Красноярск: Красноярский государственный технический университет, 2006. – 484 с.
2. **Пушкарёв Ю. В., Пушкарёва Е. А.** Образование общества знания: специфика современного развития. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 196 с.
3. **Ulriksen M. S., Plagerson S.** Social Protection: Rethinking Rights and Duties // *World Development*. – 2014. – Vol. 64. – P. 755–765. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2014.07.009>
4. **Stavropoulou M., Holmes R., Jones N.** Harnessing informal institutions to strengthen social protection for the rural poor // *Global Food Security*. – 2017. – Vol. 12. – P. 73–79. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.gfs.2016.08.005>
5. **Fiszbein A., Kanbur R., Yemtsov R.** Social Protection and Poverty Reduction: Global Patterns and Some Targets // *World Development*. – 2014. – Vol. 61. – P. 167–177. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2014.04.010>
6. **Осояну Н. Г.** Концепция идентичностей и эффективные формы защиты прав человека // Вестник РГГУ. Серия: Политология. История. Международные отношения. Зарубежное регионоведение. Востоковедение. – 2013. – № 1 (102). – С. 236–247.
7. **Cole W. M.** Too much of a good thing? Economic growth and human rights, 1960 to 2010 // *Social Science Research*. – 2017. – Vol. 67. – P. 72–90. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.08.002>
8. **Grigonis S.** EU in the face of migrant crisis: Reasons for ineffective human rights protection // *International Comparative Jurisprudence*. – 2016. – Vol. 2, Issue 2. – P. 93–98. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.icj.2017.01.003>
9. **Van Heuvelen T.** Unequal views of inequality: Cross-national support for redistribution 1985–2011 // *Social Science Research*. – 2017. – Vol. 64. – P. 43–66. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2016.10.010>
10. **Fors-Owczynik K. L.** Monitoring migrants or making migrants ‘misfit’? Data protection and human rights perspectives on Dutch identity management practices regarding migrants // *Computer Law & Security Review*. – 2016. – Vol. 32, Issue 3. – P. 433–449. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.clsr.2016.01.010>
11. **Mantelero A.** Personal data for decisional purposes in the age of analytics: From an individual to a collective dimension of data protection // *Computer Law & Security Review*. – 2016. – Vol. 32, Issue 2. – P. 238–255. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.clsr.2016.01.014>
12. **Van Dijk N., Gellert R., Rommetveit K.** A risk to a right? Beyond data protection risk assessments // *Computer Law & Security Review*. – 2016. – Vol. 32, Issue 2. – P. 286–306. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.clsr.2015.12.017>
13. **Zhang J., Leoncini R., Tsai Y.** Intellectual property rights protection, labour mobility and wage inequality // *Economic Modelling*. – 2018. – Vol. 70. – P. 239–244. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.econmod.2017.11.006>
14. **Lievens E., Verdoodt V.** Looking for needles in a haystack: Key issues affecting children's rights in the General Data Protection Regulation // *Computer Law & Security Review*. – 2018. – Vol. 34, Issue 2. – P. 269–278. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.clsr.2017.09.007>
15. **Мусаев М. А.** Правовой гуманизм и его формы // *Юридическая наука: история и современность*. – 2016. – № 4. – С. 24–37.
16. **van der Ploeg L., Vanclay F.** Challenges in implementing the corporate responsibility to respect human rights in the context of project-induced displacement and resettlement // *Resources Policy*. – 2018. – Vol. 55. – P. 210–222. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.resourpol.2017.12.001>



17. **Балаян Э. Ю.** Некоторые аспекты проблемы защиты прав человека в условиях современных глобализационных преобразований // Черные дыры в Российском законодательстве. – 2011. – № 3. – С. 9–13.
18. **Пушкарёва Е. А.** Ценностные основания современного взаимодействия образования и науки: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 172 с.
19. **Погорлецкая И. И.** Актуальные проблемы соотношения универсальных и национальных правовых ценностей в условиях современных обществ // Знание. Понимание. Умение. – 2016. – № 2. – С. 307–319.
20. **Зайцева И. В., Герасимова Е. Е.** Сущность категории «права человека» – фундаментальная ценность глобальной цивилизации // Молодой вчений. – 2014. – № 1 (03). – С. 100–103.
21. **Кантипенко Е. А.** Развитие понятия «достоинство человека» как нравственно-правовой категории концепции прав человека // Труды Института государства и права Российской академии наук. – 2015. – № 2. – С. 14–21.
22. **Пушкарёва Е. А.** Права человека как аксиологическая философско-правовая концепция в современной социальной ситуации // Сибирский международный. – 2018. – № 20. – С. 65–71.
23. **Невинский В. В.** Права человека как социальная ценность в контексте мировой истории // Вестник Саратовской государственной юридической академии. – 2013. – № 4 (93). – С. 197–204.
24. **Козырев А. П.** Проблема человеческого достоинства в прошлом и настоящем русской мысли // Тетради по консерватизму. – 2015. – № 3. – С. 73–77.
25. **Черных С. Н.** Право и справедливость как ценности социального процесса // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2009. – Т. 5, № 12. – С. 260–263.
26. **Карташкин В. А.** Универсализация прав человека и традиционные ценности человечества // Современное право. – 2012. – № 8. – С. 3–9.
27. **Pisoňová M.** Philosophical explication of requirements on the process of education - Novelty or Relic? // XLinguae. – 2016. – Vol. 9, Issue 1. – P. 83–90. DOI: <https://doi.org/10.18355/XL.2016.09.01.83-90>
28. **Судоргина Л. В.** Индивидуальное сопровождение участников образовательных отношений как основа качественного образования // Вестник педагогических инноваций. – 2016. – № 3. – С. 78–85.
29. **Плиткина С. М.** О роли индивидуального внимания и дифференциации обучения в учреждениях общественного воспитания для детей и подростков // Вестник педагогических инноваций. – 2014. – № 4. – С. 96–102.
30. **Auer R. A.** Human capital and the dynamic effects of trade // Journal of development economics. – 2015. – Vol. 117. – P. 107–118. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2015.07.004>
31. **Пушкарёва Е. А., Пушкарёв Ю. В.** Специфика ценностных оснований современного гуманитарного образования в условиях мировых социальных перемен // Сибирский международный. – 2015. – № 17. – С. 188–191.
32. **Phillips F., Ching-Ying Yu., Hameed T., El Akhdary M. A.** The knowledge society's origins and current trajectory // International Journal of Innovation Studies. – 2017. – Vol. 1, Issue 3. – P. 175–191. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijis.2017.08.001>
33. **Rodríguez D., Busco C., Flores R.** Information technology within society's evolution // Technology in Society. – 2015. – Vol. 40. – P. 64–72. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2014.08.006>



DOI: [10.15293/2226-3365.1803.06](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1803.06)

Yury Viktorovich Pushkarev,
Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor,
Law and Philosophy Department,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5919-7221>
E-mail: pushkarev73@mail.ru

Elena Aleksandrovna Pushkareva,
Doctor of Philosophical Sciences, Professor,
Law and Philosophy Department,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1857-6783>
E-mail: pushkarev73@mail.ru

Human rights as a value of personal development in the knowledge society

Abstract

Introduction. *The article presents a study on the methodological justification of the concept of human rights in modern conditions of society. The purpose of the article is to determine the basic axiological foundations of the human rights concept for the effective personal development in the knowledge society.*

Materials and Methods. *The research methodology is based on general scientific methods of theoretical knowledge, methods of system analysis, comparison and generalization of foreign and Russian studies on the problem of methodological justification of the human rights concept.*

Results. *The authors consider the development of human rights as a social phenomenon included in the overall dynamics of social processes, primarily in the context of modern globalization processes. It is noted that existing processes of globalization in the modern world have contributed to the intensification of the processes of knowledge of universal legal values. The content of human rights category, forming the basis of personal legal status, is specified. The authors summarize the main phases of formation of the human rights category as a specific social value. The specificity of understanding of human rights in Russia, based on the initial connection between law and morality, is emphasized. In the globalization era, there is a change in the emphasis of value bases, but the category of human rights is understood, first of all, as a deep value category, which must be defined as fundamental in the changing values of modern society. Special attention is paid to education as a system which promotes not only the assimilation of value categories, but their preservation and, as a result, successful personal adaptation in the modern changing conditions. Knowledge and information in the context of humanitarian education are not only the basic epistemological and socio-cultural resources of modern society, but also contribute to the observance of human rights, ensuring its self-realization.*

Conclusions. *The authors make conclusions about the axiological foundations of the human rights concept for the personal development in the knowledge society.*

Keywords

Values system; Legal values; Human rights concept; Personal development; Development of society; Knowledge society; Globalization processes.



REFERENCES

1. Pfanenshtil I. A. *Globalization: problems and prospects*. Monograph. Krasnoyarsk, Krasnoyarsk State Technical University Publ., 2006, 484 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28891038>
2. Pushkarev Y. V., Pushkareva E. A. *Education for the knowledge society: specificity of modern development*. Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University Publ., 2014, 196 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24960634>
3. Ulriksen M. S., Plagerson S. Social Protection: Rethinking Rights and Duties. *World Development*, 2014, vol. 64, pp. 755–765 DOI: <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2014.07.009>
4. Stavropoulou M., Holmes R., Jones N. Harnessing informal institutions to strengthen social protection for the rural poor. *Global Food Security*, 2017, vol. 12, pp. 73–79. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.gfs.2016.08.005>
5. Fiszbein A., Kanbur R., Yemtsov R. Social Protection and Poverty Reduction: Global Patterns and Some Targets. *World Development*, 2014, vol. 61, pp. 167–177. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2014.04.010>
6. Osoianu N. G. Conception of identities and effective forms of human rights protection. *Bulletin RGGU. Series: Political Science. History. International Relations. Foreign Regional Studies. Orientalism*, 2013, no. 1, pp. 236–247. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18999597>
7. Cole W. M. Too much of a good thing? Economic growth and human rights, 1960 to 2010. *Social Science Research*, 2017, vol. 67, pp. 72–90. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.08.002>
8. Grigonis S. EU in the face of migrant crisis: Reasons for enhance human rights protection. *International Comparative Jurisprudence*, 2016, vol. 2, issue 2, pp. 93–98. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.icj.2017.01.003>
9. Van Heuvelen T. Unequal views of inequality: Cross-national support for re-allocation 1985-2011. *Social Science Research*, 2017, vol. 64, pp. 43–66 DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2016.10.010>
10. Fors-Owczyńnik K. L. Monitoring migrants or making migrants ‘misfit’? Data protection and human rights perspectives on Dutch identity management practices regarding migrants. *Computer Law & Security Review*, 2016, vol. 32, issue 3, pp. 433–449. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.clsr.2016.01.010>
11. Mantelero A. Personal data for decisional purposes in the age of analytics: from an individual to a collective dimension of data protection. *Computer Law & Security Review*, 2016, vol. 32, issue 2, pp. 238–255. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.clsr.2016.01.014>
12. Dijk N., Gellert R., Rommetveit K. A risk to a right? Beyond data protection risk assessments. *Computer Law & Security Review*, 2016, vol. 32, issue 2, pp. 286–306. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.clsr.2015.12.017>
13. Zhang J., Leoncini R., Tsai Y. Intellectual property rights protection, labour mobility and wage inequality. *Economic Modeling*, 2018, vol. 70, pp. 239–244. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.econmod.2017.11.006>
14. Lievens E., Verdoodt V. Looking for needles in a haystack: Key issues affecting children's rights in the General Data Protection. *Computer Law & Security Review*, 2018, vol. 34, issue 2, pp. 269–278. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.clsr.2017.09.007>
15. Musaev M. A. The legal humanity and its form. *Legal science: History and Modernity*, 2016, no. 4, pp. 24–37. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26484682>
16. van der Ploeg L., Vanclay F. Challenges in implementing the corporate responsibility to respect human rights in the context of project-induced displacement and resources. *Resources Policy*, 2018, vol. 55, pp. 210–222. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.resourpol.2017.12.001>



17. Balayan E. Yu. 1.2. Some Aspects of Human Rights Protection Problem in the Context of Modern Globalization Transformations. *Black Holes in Russian Legislation*, 2011, no. 3, pp. 9–13. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16372599>
18. Pushkareva E. A. *Value foundations of interaction between modern education and science*. Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University Publ., 2014, 172 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24960640>
19. Pogorletskaia I. I. Topical problems of correlation of universal and national values in contemporary societies. *Knowledge. Understanding. Skill*, 2016, no. 2, pp. 307–319. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26322856>
20. Zaitseva I. V., Gerasimov E. E. The Essence of human rights is a fundamental value global civilization. *Molodi Scientist*, 2014, no. 1, pp. 100–103. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21127946>
21. Kantypenko E. A. Development of the concept of dignity as a moral and legal category of the conception of human rights. *Proceedings of the Institute of state and law of the Russian Academy of Sciences*, 2015, no. 2, pp. 14–21. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23876731>
22. Pushkareva E. A. Human Rights as an axiological philosophical and legal concept in the modern social situation. *Siberian International*, 2018, no. 20, pp. 65–71. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32795810>
23. Nevinskii V. V. Human Rights as a Social Value in the Context of World History. *Bulletin of Saratov State Law Academy*, 2013, no. 4, pp. 197–204. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21023961>
24. Kozyrev A. P. The Issue of Human Dignity in the Past and Present of Russian Thought. *Notebooks on Conservatism*, 2015, no. 3, pp. 73–77. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25921098>
25. Chernix S. N. The Right and Fairness as Value of the Social Process. *Bulletin of Voronezh state technical University*, 2009, vol. 5, no. 12, pp. 260–263. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13103483>
26. Kartashkin V. A. The universalization of human rights and traditional values of humanity. *Modern Law*, 2012, no. 8, pp. 3–9. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17936047>
27. PISOŇOVÁ M. Philosophical explication of requirements on the process of education - Novelty or Relic? *XLinguae*, 2016, vol. 9, issue 1, pp. 83–90. DOI: <https://doi.org/10.18355/XL.2016.09.01.83-90>
28. Sudorgina L. V. Individual support of participants of educational relations as the basis for quality education. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2016, no. 3, pp. 78–85. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26737915>
29. Plitkina S. M. On the Role of Individual Attention and Differentiated Instruction at Public Education for Children and Teenagers. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2014, no. 4, pp. 96–102. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25290934>
30. Auer R. A. Human capital and the dynamic effects of trade. *Journal of Development Economics*, 2015, vol. 117, pp. 107–118. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2015.07.004>
31. Pushkareva E. A., Pushkarev Yu. V. The Specificity of the valuable bases of modern humanitarian education in the conditions of global social change. *Siberian International*, 2015, no. 17, pp. 188–191. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23598795>
32. Phillips F., Ching-Ying Yu., Hameed T., El Akhdary M. A. The knowledge society's origins and current trajectory. *International Journal of Innovation Studies*, 2017, vol. 1, issue 3, pp. 175–191. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijis.2017.08.001>
33. Rodríguez D., Busco C., Flores R. **Information technology within society's evolution**. *Technology in Society*, 2015, vol. 40, pp. 64–72. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2014.08.006>

Submitted: 30 March 2018 Accepted: 11 May 2018 Published: 30 June 2018



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© О. В. Дубровина, П. Г. Ди Тага Франсия, О. Ю. Дубровина

DOI: [10.15293/2226-3365.1803.07](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1803.07)

УДК 101 + 316 + 327(075.8)

ПРАВА ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ: РОССИЙСКОЕ И ЗАРУБЕЖНОЕ РЕГИОНАЛЬНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ

О. В. Дубровина (Новосибирск, Россия), П. Г. Ди Тага Франсия (Испания),
О. Ю. Дубровина (Новосибирск, Россия)

Проблема и цель. В статье представлено исследование по проблеме прав человека в современных условиях глобализации. Цель статьи – определить основные региональные аспекты проблемы прав человека в зарубежных и российских исследованиях.

Методология. Методология исследования основана на общенаучных методах теоретического познания, сравнении российских и зарубежных исследований по проблеме прав человека в современных условиях глобализации.

Результаты. Определены современные особенности нормативных основ и организационной системы прав человека. Представлены изменения некоторых тенденций текущей региональной ситуации в сфере прав человека в Королевстве Испания. Отмечено, что сложилась правовая система, регулирующая права человека и включающая основополагающие документы международного и регионального уровней. Международный стандарт прав человека и гражданина и гарантии обеспечения этих прав закреплены в международных документах и отражены в конституционном строе государств. Подчеркивается, что в современных условиях многосторонней глобализации общества и на международном и региональном уровнях возникает необходимость правового регулирования ситуаций, связанных с соблюдением прав и свобод человека.

Заключение. Делается вывод об основных региональных аспектах проблемы прав человека в современных условиях в российских и зарубежных исследованиях.

Ключевые слова: глобализация; регионализация; нормативные основы; организационная система прав; права человека; соблюдение прав человека; правовое регулирование.

Постановка проблемы

Российскими и зарубежными учеными в последнее время исследуются вопросы о правах человека на глобальном, региональном и

национальном уровнях. В контексте глобализационных влияний анализируется соотношение организационной и правовой систем в проблематике прав человека [1], исследуются

Дубровина Ольга Васильевна – доктор политических наук, профессор, ректор, Сибирский институт международных отношений и регионоведения.

E-mail: plotnikova-ov@mail.ru

Пабло Гастон Ди Тага Франсия – почётный консул Королевства Испания в Сибирском федеральном округе.

E-mail: simor@simor.ru

Дубровина Ольга Юрьевна – кандидат политических наук, доцент, Сибирский институт международных отношений и регионоведения.

E-mail: olgadubrovina@mail.ru



новые политические вызовы в условиях международных связей регионов государств [2–9].

На региональном уровне исследователями рассматриваются проблемы эффективности защиты прав и свобод человека [10]; затрагиваются проблемы реализации положений Конституции РФ. Особое внимание в данном контексте уделяется роли Конституционного суда РФ в сфере повышения эффективности российской Конституции и обеспечения прав и свобод человека [11]. Исследователями отмечается, что Конституция государства провозглашает и гарантирует соблюдение прав и свобод человека и гражданина, регулирует возникающие правовые отношения [12]. Эффективность конституционной системы государства определяется способностью защитить права и свободы своих граждан в условиях любых вызовов [12]. В связи с этим актуализируется проблема становления института уполномоченных по правам человека в Российской Федерации на федеральном и региональном уровнях [13]; анализируется деятельность общественных объединений, направленная на решение социальных проблем, взаимодействие общественных объединений с государственными структурами [14].

В современных условиях развития общества поднимаются вопросы соотношения глобальных и национальных правовых ценностей [15–17], способы ведения межкультурного диалога [18]. Обосновывается неразрывная связь основополагающих культурных аспектов прав человека с вопросами поддержки и защиты базовых нравственных ценностей [19]; обсуждаются национальные модели защиты прав человека [20–22].

В статье представлено исследование по проблеме прав человека в современных условиях глобализации. Цель статьи – определить основные региональные аспекты проблемы

прав человека в зарубежных и российских исследованиях.

Методология

Методология исследования основана на общенаучных методах теоретического познания, сравнении российских и зарубежных исследований по проблеме прав человека в современных условиях глобализации.

Результаты исследования

Определим современную специфику нормативных оснований и организационной системы прав человека [1]. Во Всеобщей декларации прав человека, принятой 10 декабря 1948 года, говорится, что признание достоинства и равных и неотъемлемых прав человека является основой свободы, справедливости и всеобщего мира (преамбула), но нет определения, что такое права человека.

Декларация предупреждает: права человека охраняются властью закона, чтобы человеку не пришлось использовать в качестве последнего средства восстание против тирании и угнетения. Это первый и основной документ, в котором представлены 30 основных прав и свобод человека. Статья 1 провозглашает, что все люди рождаются свободными и равными в своем достоинстве и правах. Все люди должны иметь равные права и свободы без какого бы то ни было различия в отношении расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального или социального происхождения, имущественного, сословного или иного положения.

В 1950 г. в Европе была подписана Европейская конвенция о защите прав человека и основных свобод. Главное отличие этой Конвенции от иных международных договоров в области прав человека – создание реально действующего механизма защиты де-



кларлируемых прав – Европейского суда по правам человека.

В 1966 г. на XXI заседании Генеральной Ассамблеи ООН резолюцией 2200А были приняты два важных документа: «Международный пакт о гражданских и политических правах» и «Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах».

Рассмотрим эти документы. В «Международном пакте о гражданских и политических правах» говорится об обязанностях государств по отношению к человеку и соблюдении его прав и свобод: «...государства обязаны поощрять всеобщее уважение и соблюдение прав и свобод человека» (преамбула).

В Части III в Статье 6 сказано: «Право на жизнь есть неотъемлемое право каждого человека. Это право охраняется законом. Никто не может быть произвольно лишен жизни». «Все люди равны перед законом» (ст. 26). В данном документе провозглашены 27 гражданских и политических прав и свобод человека и обязанностей государств соблюдать эти права.

«Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах» закрепил 25 экономических, социальных и культурных прав каждого человека и обязанностей государств соблюдать эти права.

В Статье 6 говорится о праве на труд, о праве каждого человека на получение возможности зарабатывать себе на жизнь трудом, который он свободно выбирает или на который он свободно соглашается, а государства должны обеспечивать это право.

Сегодня к основным международным документам, касающимся прав человека, помимо указанных выше, можно отнести: Конвенцию о правах ребенка; Международную конвенцию о ликвидации всех форм расовой дискриминации; Конвенцию о ликвидации всех форм дискриминации в отноше-

нии женщин; Конвенцию против пыток и других жестоких, бесчеловечных или унижающих достоинство видов обращения и наказания; Международную конвенцию о защите прав всех трудящихся-мигрантов и членов их семей; Конвенцию о правах инвалидов; Европейскую социальную хартию; Европейскую хартию региональных языков и языков национальных меньшинств; Конвенцию Совета Европы о противодействии торговле людьми; Рамочную конвенцию о защите национальных меньшинств. В этих и последующих международных документах утвержден международный стандарт прав человека и гражданина и гарантии обеспечения этих прав с целью инкорпорации (отражения) их в конституционном строе государств-участников.

Рассмотрим основные документы, принятые в России и регулирующие права человека. Это, безусловно, Конституция Российской Федерации, права человека в которой закреплены во второй главе, а также ратифицированные Россией международные договоры и документы, в которых говорится о правах человека. Помимо перечисленных в международном стандарте прав человека, в национальных правовых системах список прав человека и гражданина нередко дополняется новыми положениями. Например, в России – правом на благоприятную окружающую среду, правом на информацию и др.

Таким образом, можно констатировать, что сложилась правовая система, регулирующая права человека и включающая указанные документы международного, европейского и национального уровней. И, опираясь на эту систему, исходя из основной сферы проявления в общественных отношениях, права человека можно классифицировать на личные, политические, социально-экономические и культурные.



Личные права являются правами каждого и, хотя часто именуются гражданскими, не связаны напрямую с принадлежностью к гражданству государства, не вытекают из него. Считаются прирожденными и неотъемлемыми для каждого человека независимо от его гражданства, пола, возраста, расы, этнической или религиозной принадлежности. Это права, которые необходимы для охраны жизни, достоинства и свободы человека. К личным правам обычно относят: право на жизнь; наказуемость только по суду – запрет внесудебной расправы; неприкосновенность личности; свобода передвижения и выбора места жительства; неприкосновенность жилища; неприкосновенность переписки; запрет принудительного труда; неприкосновенность собственности; достоинство личности; свобода совести и вероисповедания.

Политические права и свободы отличаются от личных, социальных, экономических и других прав тем, что они тесно связаны с принадлежностью к гражданству данного государства. Являются одной из групп основных конституционных прав и свобод граждан, т. к. определяют их участие в общественной и политической жизни страны. К политическим правам, как правило, относят: равенство перед законом – отсутствие сословий; свобода совести – право иметь любые убеждения, в том числе исповедовать любую религию или не исповедовать никакой; свобода слова и печати – запрет цензуры; свобода собраний – право проводить собрания как в закрытом помещении, так и под открытым небом; свобода союзов – право создавать союзы; право обращений.

Социально-экономические права и свободы – это реализация возможности личности в сфере производства и распределения материальных благ. Они призваны обеспечить удовлетворение экономических и, тесно свя-

занных с ними, духовных потребностей и интересов человека. К социально-экономическим правам относятся: трудовые права (право на труд и свободу труда); право на охрану семьи, материнства, отцовства и детства; право на социальное обеспечение; право на жилище; право на охрану здоровья и медицинскую помощь; право на восьмичасовой рабочий день, справедливые условия труда, равную оплату за труд равной ценности и т. д.

Культурные права обеспечивают духовное развитие личности. К ним относятся: свобода языка – право получать образование на родном языке и объясняться на родном языке на собраниях; право на образование; свобода наук и искусств (свобода литературного, научного и других видов творчества и преподавания); свобода преподавания.

В России еще выделяются экологические права: право на благоприятную окружающую среду; право на достоверную информацию о состоянии окружающей среды; право на возмещение ущерба, причиненного здоровью или имуществу экологическим правонарушением.

Рассмотрим соблюдение прав человека в Испании. Текущая ситуация в сфере прав человека в Королевстве Испания представлена на основе выводов универсального периодического обзора (УПО) – пояснения к изменившимся показателям и/или тенденциям законодательства в этой области (подробнее см.: [22]). В прошедшие десятилетия с момента провозглашения Всеобщей декларации прав человека по вопросу о правах человека было издано большое количество литературы и проведено множество дискуссий. УПО представляет собой механизм обзора информации по правам человека во всех 193 государствах-членах ООН, который осуществляется раз в четыре года. УПО входит в структуру Совета



по правам человека и предоставляет возможность каждой стране информировать о принятых ею мерах с целью улучшения положения в области прав человека, а также выполнять свои обязательства в данной сфере.

УПО был создан 15 марта 2006 г. Генеральной Ассамблеей ООН на основании резолюции 60/251, учредившей Совет по правам человека. УПО является механизмом сотрудничества, который в 2011 г. завершил обзор всех стран. В настоящее время не существует ни одного подобного универсального механизма. Цель этого механизма – улучшить положение и борьбу с правонарушениями в области прав человека во всех странах планеты.

Рассмотрим основные пункты УПО, где содержатся правовые нормы Испании, вступающие в противоречие с основными принципами Всеобщей декларации прав человека. К таким нормам главным образом относятся правила о всеобщей справедливости; воздействие на население мер жесткой экономии, принятых с 2011 г.; реформы законодательства, которые ограничивают основные права и свободы, такие как доступ к правосудию или права на свободу собраний и свободу слова.

Результаты обзора в отношении Испании были получены во второй раз и представлены в УПО. Существует мнение, что в Испании ситуация в сфере соблюдения Всеобщей декларации прав человека ухудшилась в последние годы. Согласно другому утверждению, нормы о правах человека были обновлены с учетом текущих экономических реалий.

Право на здоровье. Законодательные реформы государственной системы здравоохранения, которые коснулись прав на услуги здравоохранения, изменили право на всеобщий и бесплатный доступ к этим услугам. По

новому законодательству бесплатные медицинские услуги оказываются всем гражданам Испании, а для иностранных граждан (легальных и нелегальных) – только неотложная помощь. Бесплатное лечение и медицинская помощь предоставляются всем детям в возрасте до трех лет, женщинам при родах, а также неизлечимо больным людям.

Право на жилье. Изменение жилищной модели: поощрение аренды жилья и сохранение готовой недвижимости. Право на жилище нарушается концепцией жилья как инвестиции, а не предмета первой необходимости, что приводит к неоплате задолженности по ипотеке или аренде и, как следствие, к выселению тысяч людей из жилья. Экономический и финансовый кризис также увеличил для испанских семей опасность выселения из-за неуплаты денежных обязательств, связанных с покупкой обычного жилья.

Свобода собраний и слова. Была проведена реформа Закона об общественной безопасности, направленная на обеспечение безопасности и общественного порядка. Органы власти и органы безопасности призваны защищать права и свободы граждан, связанные с выражением мнения и мирных собраний, а также обеспечивать защиту журналистов во время демонстраций.

Дети. На законодательном уровне большое внимание уделяется оказанию помощи детям, живущим в условиях бедности и социальной изоляции. В частности, в соответствии с национальным планом действий по социальной интеграции на 2013–2016 годы, направленным на принятие мер в различных сферах для защиты будущих поколений от бедности, рассматривается соответствующий законопроект о защите детей.

Рассматриваются права лиц, осужденных к лишению свободы на длительные сроки,



защита их от жестокого обращения и пыток в тюрьмах.

Иммиграция, предоставление убежища и прием беженцев. На законодательном уровне был принят стратегический план по гражданству и интеграции, который располагает финансовым инструментарием в виде фонда поддержки приема и социальной интеграции иммигрантов.

Борьба с гендерной дискриминацией и борьба с торговлей людьми в целях сексуальной эксплуатации. Торговля людьми была квалифицирована в статье 177-бис Уголовного кодекса Испании в качестве преступления, направленного против личности другого человека, и представляет отдельную от незаконного провоза иммигрантов категорию преступлений.

Борьба с дискриминацией, расизмом и ксенофобией. Одной из целей, которые преследуют различные политические меры в этой сфере в последние годы, является укрепление испанского законодательства для лучшего обеспечения надлежащей защиты ущемленных групп, в том числе по таким признакам, как этническое или национальное происхождение, пол, сексуальная ориентация и гендерная идентичность, инвалидность, религиозные или другие убеждения, а также по политическим или идеологическим мотивам.

Право на бесплатную юридическую помощь. Рассматривается законопроект, гарантирующий получение бесплатной юридической помощи.

Права инвалидов. Оптимизация приведения национального законодательства в соответствие с Международной конвенцией о правах инвалидов, которая провозглашает право инвалидов на образование.

Отдельно рассматривается право на образование.

Новый закон *о частной безопасности* не включает положения в отношении соблюдения прав человека и создание независимого механизма подотчетности деятельности военных и частных охранных компаний.

Историческая память. Международные органы не удовлетворены соблюдением правительством рекомендаций и прав на установление истины, справедливости и возмещение ущерба для жертв преступлений, совершенных во время гражданской войны и франкизма.

Планы в области прав человека. Были предприняты шаги по осуществлению различных отраслевых планов, среди которых в качестве примера стоит отметить: национальный стратегический план по вопросам детей и юношества, стратегический план по обеспечению равных возможностей, национальную стратегию по интеграции цыганского населения, испанскую стратегию в области инвалидности, средства и методы комплексной помощи жертвам терроризма, национальный план по социальной интеграции и план по социальной ответственности бизнеса. К этим мероприятиям будут добавлены новые меры конкретного характера и помощь семьям, молодежи или людям старшего возраста и изолированным группам населения.

Таким образом, несмотря на неоднородность восприятия общих правовых ценностей, происходит процесс регионализации [23], т. е. создания стандартов в области защиты прав человека в регионах, исходя из их культурных и исторических особенностей, но с опорой на международные документы [24].

Например, анализируется отличие концептуального подхода к правам человека, определяемого либеральной традицией и характеризующегося антропоцентричностью, от евразийского, исходящего из принципа пер-



вичности прав каждого народа на определенный образ жизни, в рамках которого обеспечиваются права отдельного человека [25].

В последнее время к числу общепризнанных ценностей относят *обеспечение прав ребенка* – рассмотрение особенностей законодательно-правовой базы и политических механизмов по защите прав и свобод ребёнка. В этом контексте анализируются соответствующие нормативные и правовые акты, регулирующие порядок обеспечения прав и свобод ребёнка, а также рассматривается опыт практической реализации мер [26], направленных на защиту и обеспечение прав ребенка [27].

Заключение

Итак, на основе рассмотрения и сравнения российского, испанского и международного опыта, а также анализа основных проблем реализации прав человека в разных странах были сделаны следующие выводы.

1. Специфика проблемы эффективной защиты прав и свобод человека определяется

влиянием глобализации на права человека в условиях интенсивно развивающихся государств.

2. Современная система нормативных оснований и организационная система прав человека формируются в условиях многосторонней глобализации современного общества.

3. В международных документах закрепили международный стандарт прав человека и гражданина и гарантии обеспечения этих прав с целью их отражения в конституционном строе государств.

4. В современных условиях на международном и региональном уровнях возникает необходимость правового регулирования ситуаций, связанных с соблюдением прав и свобод человека.

5. Несмотря на неоднозначность восприятия общих правовых ценностей, происходит процесс регионализации – создание правовых норм и стандартов в области защиты прав человека в регионах с опорой на международные документы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Дубровина О. В.** Права человека: организационная и правовая система // Сибирский международный. – 2017. – № 19. – С. 3–8.
2. **George M., Sotirios D., Dimitrios K.** Inter-border Cooperation in the Area of Serres Prefecture and Consequences of the EU Bulgaria Accession – An Empirical Research // Procedia Economics and Finance. – 2014. – Vol. 9. – P. 3–13. DOI: [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(14\)00003-3](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(14)00003-3)
3. **Atabekova A.A., Stepanova V.V., Udina N.N., Gorbatenko O.G., Shoustikova T.V.** Interpreting in the context of refugee migration: emerging professional challenges and needs // XLinguae. – 2017. – Vol. 10 (4). – P. 184–195. DOI: <https://doi.org/10.18355/XL.2017.10.04.15>
4. **Hirsch P.** The shifting regional geopolitics of Mekong dams // Political Geography. – 2016. – Vol. 51. – P. 63–74. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2015.12.004>
5. **Lewczuk J., Ustinovichius L.** The Concept of Multi-Functional Development of Cross-Border Regions: Poland Case // Procedia Engineering. – 2015. – Vol. 122. – P. 65–70. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.proeng.2015.10.008>
6. **Medeiros E.** Cross-border cooperation in inner Scandinavia: A territorial impact assessment // Environmental Impact Assessment Review. – 2017. – Vol. 62. – P. 147–157. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.eiar.2016.09.003>



7. **Perrier B., Levrat N.** Melting law: Learning from practice in transboundary mountain regions // *Environmental Science & Policy*. – 2015. – Vol. 49. – P. 32–44. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2014.12.023>
8. **Ptak T.** Considering multiple Chinas in the shifting regional geopolitics of Mekong river dams // *Political Geography*. – 2017. – Vol. 58. – P. 136–138. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2016.09.007>
9. **Studzieniecki T.** The Development of Cross-border Cooperation in an EU Macroregion – A Case Study of the Baltic Sea Region // *Procedia Economics and Finance*. – 2016. – Vol. 39. – P. 235–241. DOI: [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(16\)30318-5](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(16)30318-5)
10. **Карпан В. В.** Права человека: новые политические вызовы // *Сибирский международный*. – 2017. – № 19. – С. 64–67.
11. **Нечаева Ж. В.** Проблема эффективности в сфере прав и свобод человека // *Сибирский международный*. – 2017. – № 19. – С. 79–82.
12. **Крылов А. Д., Курчев В. С.** Конституционно-правовые подходы и основания обеспечения прав и свобод человека в РФ в условиях современных вызовов существующему миропорядку // *Сибирский международный*. – 2017. – № 19. – С. 126–129.
13. **Волков Н. А.** Становление института уполномоченных по правам человека в Российской Федерации // *Сибирский международный*. – 2017. – № 19. – С. 20–26.
14. **Кисель Е. М., Новокрещенов А. В.** Общественные объединения как гарант социальных прав человека // *Сибирский международный*. – 2017. – № 19. – С. 119–122.
15. **Пушкарёв Ю. В., Пушкарёва Е. А.** Образование общества знания: специфика современного развития. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 196 с.
16. **Пушкарёва Е. А.** Ценностные основания современного взаимодействия образования и науки. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 172 с.
17. **Пушкарёва Е. А., Пушкарёв Ю. В.** Специфика ценностных оснований современного гуманитарного образования в условиях мировых социальных перемен // *Сибирский международный*. – 2015. – № 17. – С. 188–191.
18. **van der Ploeg L., Vanclay F.** Challenges in implementing the corporate responsibility to respect human rights in the context of project-induced displacement and resettlement // *Resources Policy*. – 2018. – Vol. 55. – P. 210–222. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.resourpol.2017.12.001>
19. **Пивоваров Б.** Свобода и достоинство человека как базовые нравственные ценности граждан России // *Сибирский международный*. – 2017. – № 19. – С. 88–92.
20. **Матчанов Р. М.** Защита прав и интересов детей в Республике Узбекистан // *Сибирский международный*. – 2017. – № 19. – С. 27–30.
21. **Саламов Р. Р., Ливанова И. В.** Основные аспекты правовых механизмов защиты и обеспечения прав и свобод человека в Российской Федерации и Федеративной республике Бразилии // *Сибирский международный*. – 2017. – № 19. – С. 148–150.
22. **Пабло Г. Д. Т. Ф.** Права человека и их соблюдение в Испании // *Сибирский международный*. – 2017. – № 19. – С. 31–34.
23. **Плотникова О. В.** Влияние глобализации и регионализации на международное сотрудничество регионов государств // *Сибирский международный*. – 2014. – № 16. – С. 5–7.
24. **Погорлецкая И. И.** Актуальные проблемы соотношения универсальных и национальных правовых ценностей в условиях современных обществ // *Знание. Понимание. Умение*. – 2016. – № 2. – С. 307–319.
25. **Пальцев А. И.** Права человека: евразийский взгляд на проблему // *Сибирский международный*. – 2017. – № 19. – С. 83–87.



26. **Галеева Н. В.** Современная интерпретация феномена «субкультура детства» и его педагогические возможности // Вестник педагогических инноваций. – 2017. – № 3. – С. 85–93.
27. **Челноков И. А., Дубровина О. В.** Региональные особенности правовых и политических механизмов защиты и обеспечения прав ребёнка в приграничных областях российской федерации и республики Казахстан (на примере Новосибирской и Павлодарской областей) // Сибирский международный. – 2017. – № 19. – С. 163–169.



DOI: [10.15293/2226-3365.1803.07](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1803.07)

Olga Vasilievna Dubrovina,
Doctor of Political Sciences, Professor, Rector,
Siberian Institute of International Relations and Regional Studies,
Novosibirsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9096-0253>
E-mail: plotnikova-ov@mail.ru

Pablo Gaston Di Tata Francia,
Honorary Consul of the Kingdom of Spain in the Siberian Federal
District,
Kingdom of Spain.
E-mail: simor@simor.ru

Olga Yurevna Dubrovina,
Candidate of Political Sciences, Associate Professor,
Siberian Institute of International Relations and Regional Studies,
Novosibirsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7288-7160>
E-mail: olgadubrovina@mail.ru

Human rights under conditions of contemporary globalization: Russian and foreign regional dimension

Abstract

Introduction. *The article presents a study on the problem of human rights within the framework of contemporary societies. The purpose of the research is to identify the main regional aspects of human rights in foreign and Russian studies.*

Materials and Methods. *The research methodology is based on General scientific methods of theoretical cognition, comparison of Russian and foreign research investigations on the problem of human rights.*

Results. *The author identified modern characteristic features of the regulatory framework and institutional system of human rights. Contemporary changes and trends concerning human rights in the Kingdom of Spain are presented. It is noted that there is a legal system regulating human rights, including fundamental documents of international and regional levels. International instruments adopted the international standard of the rights of man and of the citizen and the guarantee of these rights, with a view to their reflection in the constitutional order of States. It is emphasized that under the current conditions of multilateral globalization of society and at the international and regional levels, there is a need for legal regulation of situations related to the observance of human rights and freedoms.*

Conclusions. *The author summarizes the main regional aspects of the human rights problem in modern conditions in Russian and foreign research investigations.*

Keywords

Globalization; Regionalization; Regulatory framework; Organizational system of rights; Human rights; Observance of human rights; Legal regulation.



REFERENCES

1. Dubrovina O. V. Human Rights: Institutional and legal system. *Siberian International*, 2017, no. 19, pp. 3–8. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30035770>
2. Atabekova A. A., Stepanova V. V., Udina N. N., Gorbatenko O. G., Shoustikova T. V. Interpreting in the context of refugee migration: emerging professional challenges and needs. *XLinguae*, 2017, vol. 10 (4), pp. 184–195. DOI: <https://doi.org/10.18355/XL.2017.10.04.15>
3. George M., Sotirios D., Dimitrios K. Inter-border Cooperation in the Area of Serres Prefecture and Consequences of the EU Bulgaria Accession – An Empirical Research. *Procedia Economics and Finance*, 2014, vol. 9, pp. 3–13. DOI: [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(14\)00003-3](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(14)00003-3)
4. Hirsch P. The shifting regional geopolitics of Mekong dams. *Political Geography*, 2016, vol. 51, pp. 63–74. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2015.12.004>
5. Lewczuk J., Ustinovichius L. The Concept of Multi-Functional Development of Cross-Border Regions: Poland Case. *Procedia Engineering*, 2015, vol. 122, pp. 65–70. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.proeng.2015.10.008>
6. Medeiros E. Cross-border cooperation in inner Scandinavia: A territorial impact assessment. *Environmental Impact Assessment Review*, 2017, vol. 62, pp. 147–157. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.eiar.2016.09.003>
7. Perrier B., Levrat N. Melting law: Learning from practice in transboundary mountain regions. *Environmental Science & Policy*, 2015, vol. 49, pp. 32–44. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2014.12.023>
8. Ptak T. Considering multiple Chinas in the shifting regional geopolitics of Mekong river dams. *Political Geography*, 2017, vol. 58, pp. 136–138. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2016.09.007>
9. Studzieniecki T. The Development of Cross-border Cooperation in an EU Macregion – A Case Study of the Baltic Sea Region. *Procedia Economics and Finance*, 2016, vol. 39, pp. 235–241. DOI: [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(16\)30318-5](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(16)30318-5)
10. Karpan V. V. Human rights: new political challenges. *Siberian International*, 2017, no. 19, pp. 64–67. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30035779>
11. Nechaeva Zh. V. The problem of efficiency in the field of human rights and freedoms. *Siberian International*, 2017, no. 19, pp. 79–82. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30035782>
12. Krylov A. D., Kurcheev V. S. Constitutional-legal approaches and the Foundation of the rights and freedoms of people in Russia in the context of modern challenges the existing world order. *Siberian International*, 2017, no. 19, pp. 126–129. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30035793>
13. Volkov N. A. Establishment of the institution of ombudsmen in the Russian Federation. *Siberian International*, 2017, no. 19, pp. 20–26. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30035772>
14. Kisel E. M., Novokreshchenov A. V. Public Association as a guarantor of social human rights. *Siberian International*, 2017, no. 19, pp. 119–122. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30035791>
15. Pushkarev Y. V., Pushkareva E. A. *Education for the knowledge society: specificity of modern development*. Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University Publ., 2014, 196 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24960634>
16. Pushkareva E. A. *Value foundations of interaction between modern education and science*. Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University Publ., 2014, 172 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24960640>



17. Pushkareva E. A., Pushkarev Yu. V. Specificity of the valuable bases of modern humanitarian education in the conditions of global social change. *Siberian International*, 2015, no. 17, pp. 188–191. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23598795>
18. van der Ploeg L., Vanclay F. Challenges in implementing the corporate responsibility to respect human rights in the context of project-induced displacement and resources. *Resources Policy*, 2018, vol. 55, pp. 210–222. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.resourpol.2017.12.001>
19. Pivovarov B. Freedom and human dignity as the basic moral values of Russian citizens. *Siberian International*, 2017, no. 19, pp. 88–92. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30035784>
20. Matchanov R. M. Protection of the rights and interests of children in the Republic of Uzbekistan. *Siberian International*, 2017, no. 19, pp. 27–30. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30035773>
21. Salamov R. R., Livanova I. V. Main aspects of legal mechanisms of protection and ensuring human rights and freedoms in the Russian Federation and the Federative Republic of Brazil. *Siberian International*, 2017, no. 19, pp. 148–150. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30035798>
22. Pablo G. D. T. F. Human Rights and their observance in Spain. *Siberian International*, 2017, no. 19, pp. 31–34. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30035774>
23. Plotnikova O. V. Influence of globalization and regionalization on international cooperation of regions of States. *Siberian International*, 2014, no. 16, pp. 5–7. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21511513>
24. Pogorletskaia I. I. Topical problems of correlation of universal and national values in contemporary societies. *Knowledge. Understanding. Skill*, 2016, no. 2, pp. 307–319. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26322856>
25. Paltscev A. I. Human Rights: The Eurasian approach to the problem. *Siberian International*, 2017, no. 19, pp. 83–87. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30035783>
26. Galeeva N. V. Modern interpretation of the phenomenon subculture of childhood and its educational potential *Journal of Pedagogical Innovations*, 2017, no. 3, pp. 85–93 (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30067213>
27. Chelnokov I. A., Dubrovina O. V. Regional peculiarities of legal and political mechanisms of protection and protection of children's rights in the border regions of the Russian Federation and the Republic of Kazakhstan (by the example of Novosibirsk and Pavlodar Regions). *Siberian International*, 2017, no. 19, pp. 163–169. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30035801>

Submitted: 03 March 2018 Accepted: 11 May 2018 Published: 30 June 2018



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© А. И. Татарникова

DOI: [10.15293/2226-3365.1803.08](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1803.08)

УДК 614.2-053.2(571.1)(091)

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ГОСУДАРСТВА, ОРГАНОВ МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ И ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ПО ОХРАНЕ ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ В ШКОЛАХ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ (КОНЕЦ XIX – НАЧАЛО XX вв.)*

А. И. Татарникова (Тобольск, Россия)

Проблема и цель. Статья посвящена изучению исторического опыта по охране здоровья учащихся в школах Западной Сибири в контексте начинающейся в конце XIX – начале XX в. модернизации российского общества и связанных с ней изменений в отношении здоровьесбережения детей. Ставится цель – охарактеризовать деятельность государства, местных органов власти и общественных организаций в деле охраны здоровья учащихся в школах региона на рубеже веков.

Методология. Историческим основанием работы является теория модернизации традиционного общества, сформулированная в 1950–1960-е гг. представителями западной социологической, политологической и экономической мысли (Р. Арон, Дж. Гэлбрейт, П. Сорокин и др.). Изменения в подходах государства и общества к охране здоровья учащихся образовательных учреждений рассматривается в неразрывной связи с процессом длительного всеобъемлющего перехода от традиционного к «современному», или индустриальному обществу. Эволюция отношения к охране здоровья учащихся прослеживается на основе анализа материалов медицинских отчетов врачебных управ, действовавших при органах губернского управления, а также данных врачебно-санитарных обследований учебных заведений в городской и сельской местности, материалов периодической печати.

Результаты. В работе исследованы многие ранее не изученные аспекты отношения государства и общества к здоровью учащихся школ в конце XIX – начале XX вв. Сделаны следующие выводы: одним из проявлений начинающейся модернизации общества в регионе стало изменение отношения центральных и местных властей, общественных организаций к проблеме охраны здоровья школьников. Оно проявилось в появлении практики ежегодных врачебно-санитарных осмотров учащихся, усилении надзора за санитарным состоянием школ, дезинфекции школьных помещений, первых попытках организации горячего питания детей, привитию элементарных гигиенических навыков подрастающему поколению. Это положительно повлияло на здоровьесберегающее поведение учащихся, способствовало снижению их заболеваемости и смертности от инфекционных заболеваний.

*Статья подготовлена при финансовой поддержке ФАНО России в рамках темы ФНИ № 0408-2018-0003 «Динамика социокультурных процессов в Западной Сибири как полиэтническом регионе в XVIII – начале XX вв.»

Татарникова Анна Ивановна – кандидат исторических наук, старший научный сотрудник, отдел гуманитарных исследований, Тобольская комплексная научная станция Уральского отделения Российской академии наук.

E-mail: tatob777@yandex.ru



Заключение. Автором охарактеризовано состояние здоровья учащихся школ в исследуемый период, проанализированы предпринимаемые органами власти и общественными организациями меры по поддержанию здоровья подрастающего поколения.

Ключевые слова: охрана здоровья школьников; Западная Сибирь; врачебно-санитарный надзор; школьное питание; государственные органы; местное самоуправление; общественные организации.

Постановка проблемы

Здоровье населения, особенно детей, всегда выступало ресурсом и гарантией стабильного развития общества, основой национальной безопасности страны. Особую тревогу на современном этапе вызывает состояние здоровья детей школьного возраста, страдающих болезнями органов дыхания и пищеварения, различными аллергиями, нервными и психическими расстройствами, болезнями костно-мышечной системы, нарушением зрения. Многие из названных заболеваний являются не врожденными, а приобретенными в дошкольный и школьный периоды жизни. Комплексное решение проблемы сохранения здоровья учащихся возможно не только благодаря совместным усилиям родителей, педагогов, врачей, психологов, представителей научной общественности, но и учету исторического опыта предыдущих поколений в деле здоровьесбережения детей школьного возраста.

Анализ научной литературы, посвященной истории здравоохранения, функционированию образовательных учреждений в России

и ее отдельных регионах, показал, что тема охраны здоровья школьников, особенно в до-революционный период, почти не затрагивалась исследователями. Первыми учеными, посвятившими свои работы проблемам школьной гигиены, заболеваемости учащихся были Ф. Ф. Эрисман¹, А. П. Доброславин², а также их ученики Г. В. Хлопонин³ и С. В. Шидловский⁴. Томский врач П. М. Мультиановский исследовал санитарное состояние начальных училищ города, учитывая такие их характеристики, как освещение классных комнат, наличие вентиляции и отхожих мест, объем (в куб. метрах) воздуха на 1 учащегося и т. п.⁵

В работах ученых советского периода, посвященных изучению истории развития медицины и школьного дела в стране, проблемы заболеваемости учащихся и влияние санитарно-гигиенических условий в школах на здоровье детей не стали темой специальных

¹ Эрисман Ф. Ф. Влияние школ на происхождение близорукости (по наблюдениям за учащимися в учебных заведениях в Санкт-Петербурге). – СПб.: Тип. А.М. Котомина, 1870. – 133 с.; Он же. Из области школьной гигиены: Санитарная обстановка учеб. заведений. – М.: Типо-лит. В. Рихтер, 1895. – 68 с.

² Доброславин А. П. Очерк основ санитарной деятельности. – СПб.: Тип. Я. Третья, 1874. – 289 с.

³ Хлопонин Г. В. Вопросы школьной гигиены и педагогики на II Международном конгрессе по школьной гигиене в Лондоне. – СПб.: Тип. П. П. Сойкина, 1908. – 123 с.

⁴ Шидловский С. В. Меры обеззараживания на случай появления холеры. – СПб.: Тип. Я. Третья, 1885. – 7 с.

⁵ Мультиановский П. М. Школьно-санитарный надзор за начальными училищами г. Томска // Медико-санитарные учреждения. Г. Томск: развитие и современное состояние их. – Томск: Типо-литограф. Сибирского т-ва печатного дела, 1913. – С. 2.



исследований. Специалисты по истории образования Н. С. Юрцовский⁶, Н. А. Константинов⁷, Ф. Ф. Шамахов⁸, Л. П. Михайлова⁹ и другие коснулись лишь вопросов соответствия учебных заведений санитарно-гигиеническим нормам, пришли к выводу о неудовлетворительном состоянии значительной части школьных помещений, их ветхости, тесноте, низком температурном режиме и проч.

На современном этапе ученые-сибиреведы В. А. Зверев и К. Е. Зверева [1], А. В. Лиягина [2], Е. В. Караваяева [3], К. А. Семенова [4], Т. В. Сарычева [5], В. С. Сулимов [6; 7], А. А. Валитов [7], В. В. Пономарева [8], Д. А. Белюков [9], В. А. Верременко [10] и другие уделяют внимание проблемам санитарно-бытовых условий жизни школьников, принадлежащих к разным сословиям, становлению и развитию гигиенического и физического воспитания в учебных заведениях на рубеже XIX–XX вв., попыткам местной администрации организовать горячее питание и санитарное просвещение в ряде образовательных учреждений.

В зарубежной литературе специальных исследований, посвященных изучению здоровья школьников сибирского региона в конце XIX – начале XX в., не имеется. Тем не менее актуальность обозначенной темы подтверждается наличием публикаций, в которых рассматриваются вопросы смертности, заболеваемости учащихся, влияния гигиены на здоровье детей, начала становления школьной медицины в разных странах мира [11, р. 516–518; 12, р. 25–28; 13, р. 131–133; 14, р. 146–178; 15,

р. 22–43; 16, р. 31–43; 17, р. 601–616; 18, р. 338–342; 19, р. 150–163]. В трудах зарубежных исследователей проблемы организации питания в учебных заведениях рассматривались в работах В. Даниеля и Р. Джемми, А. Руиса [20; 21, р. 190–217], вопросы влияния отопления, вентиляции, освещения в школьных помещениях на физическое здоровье учащихся обстоятельно изучил Т. Хьюм [22, р. 406–432]. М. Аттали, Ж. Сен-Мартен, Е. Гоис посвятили свои исследования вопросам введения гимнастики, физической культуры в качестве учебных предметов в школы [23, р. 148–160; 24, р. 1219–1231], Я. Сельтенрайх акцентировал внимание на роли врачей и педагогов в привитии учащимся гигиенических ценностей [25, р. 179–205]. В перечисленных работах ученые преимущественно затронули проблемы санитарного состояния учебных заведений, питания школьников и роли гигиенического и физического воспитания в поддержании здоровья детей во второй половине XIX – середине XX в.

Таким образом, имеющиеся отечественные и зарубежные исследования расширяют знания о становлении школьной медицины, а также факторах, оказывавших влияние на состояние здоровья и уровень смертности учащихся в отдельных странах мира. В то же время многие вопросы заболеваемости детей, в т. ч. школьного возраста, организации борьбы с недугами и высоким уровнем смертности остаются неизученными. В этой связи представляется очевидной необходимость

⁶ Юрцовский Н. С. Очерки по истории просвещения в Сибири. – Вып. 1. – Новониколаевск: Сибирское областное государственное издательство, 1923. – С. 164–166.

⁷ Константинов Н. А. Очерки по истории средней школы. М.: Учпедгиз, 1947. – 247 с.

⁸ Шамахов Ф. Ф. Народное образование в Западной Сибири в конце XIX – первые годы XX в. // Ученые записки Том. гос. пед. ин-та. – Томск, 1956. – Т. 15. – С. 3–103.

⁹ Михайлова Л. П. Школа Тобольской губернии накануне Октября // Школа Тюменской области: сб. статей. – Тюмень: [Б. и.], 1968. – Сб. 41. – Вып. 8. – С. 6–20.



изучения деятельности государства и общества по охране здоровья учащихся в условиях начинающейся модернизации. Цель статьи – охарактеризовать деятельность государства, местных органов власти и общественных организаций в деле охраны здоровья учащихся в школах региона на рубеже веков.

Методология исследования

Методологической основой работы стала теория модернизации в интерпретации зарубежных исследователей Р. Арона¹⁰, Дж. Гэлбрейта¹¹, П. Сорокина¹². Изменение государственной политики и отношения местных органов власти и общества к проблеме охраны детского здоровья рассматривается в контексте постепенного перехода от традиционного к «современному», т. е. индустриальному обществу. Этот переход сопровождался не только индустриализацией, урбанизацией, ростом социальной мобильности, но и развитием системы образования, медицины, секуляризацией общественного сознания. Одной из характерных особенностей модернизации стала смена модели (стереотипа) поведения, переход от нерационального (характерного для традиционного общества) к рациональному поведению вследствие трансформации общественного сознания и культуры. Названные положения позволяют проанализировать эволюцию деятельности государства, органов местного самоуправления и общественных организаций по охране здоровья школьников в конце XIX – начале XX в.

Модернизационные процессы, протекавшие в России в рассматриваемый период, имели региональную специфику. В Западной Сибири проявления модернизации, начавшись

позже, чем в европейской части страны, гораздо больше зависели от экономической и социокультурной политики государства. Темпы и масштабы модернизации определялись объемом финансовых средств, выделяемых центральной властью, а также степенью активности общественности в деле развития системы образования, медицины, просвещения населения в вопросах здоровьесбережения.

Отсутствие органов земского самоуправления стало негативным фактором для развития образовательных и медицинских учреждений в регионе. Начиная с 1890-х гг. роль катализатора экономических и социокультурных процессов взяла на себя Транссибирская железная дорога, благодаря строительству и началу функционирования которой сибирская экономика, а вместе с ней и другие сферы жизни общества, вовлекались в постепенную трансформацию. Определенным стимулом для модернизации стал административный ресурс. Благодаря усилиям центральной и местной власти активизировались инфраструктурные преобразования в Западной Сибири. В целом на рубеже XIX–XX вв. было положено начало социокультурному обновлению всей общественной системы региона, вступившего на путь модернизации. Это оказало влияние на формирование новой ценностной иерархии в приватной и публичной жизни западносибирского социума.

Результаты исследования

Школьное дело в Сибири начинает планомерно развиваться лишь с конца 1850-х гг. К середине XIX в. в Западной Сибири во всех учебных заведениях обучались всего 4–5 тыс. человек, хотя численность населения региона

¹⁰ Арон Р. Лекции по философии истории: курс лекций в Коллеж де Франс. – М.: URSS, 2010. – 333 с.

¹¹ Гэлбрейт Дж. Новое индустриальное общество. Избранное. – М.: Эксмо, 2008. – 1200 с.

¹² Сорокин П. А. Социологические теории современности. – М.: ИНИОН, 1992. – 193 с.



составляла свыше 1,5 млн человек. Уровень грамотности даже в городах был весьма низкий, например, в Омске – 10 % населения города, в Томске – 8 %, Тюмени – 6 %, Тобольске и Барнауле – по 5 %¹³. Грамотность крестьянства была еще ниже.

Во второй половине XIX в. школьное образование значительно расширилось. Рост государственного финансирования развития системы учебных заведений в сибирской провинции, повышение спроса на квалифицированных работников в городах, активизация общественной инициативы способствовали увеличению численности образовательных учреждений. Только с 1889 по 1908 г. в Сибири открылось 3 890 начальных школ¹⁴. На территории Западной Сибири к 1889 г. действовало 1 276 учебных заведений разного типа (школы грамотности, церковно-приходские школы, «министерские» училища, прогимназии и гимназии, духовные и учительские семинарии, реальные и епархиальные училища и прочие). На одно учебное заведение в городах региона приходилось в среднем 1 509,4, в сельской местности – 3 298,8 человек¹⁵.

Наряду с начальными школами увеличивалось количество среднеобразовательных учреждений. В 1909 г. в средних учебных заведениях Западной Сибири насчитывалось около 8,5 тыс. человек, в 1914 – около 14 тыс., в 1916 – более 17 тыс.¹⁶

Заметное расширение сети образовательных заведений, рост численности учащихся в условиях сохраняющихся высоких показателей детской смертности по причинам

экзогенного характера, отсутствия налаженной системы охраны детства, частых эпидемий, дефицита медицинских кадров акцентировали внимание органов центрального и местного управления на физическом здоровье детей как при их зачислении в школы, так и на протяжении всего периода обучения.

Осуществление врачебно-санитарного надзора в 1860–1880-е гг. вменялось в обязанности городских и окружных врачей, которые вместе с представителями местной полиции должны были периодически выполнять осмотр общественных заведений, в том числе школ на предмет соответствия элементарным санитарно-гигиеническим требованиям. Однако на практике надзор за учебными заведениями осуществлялся редко, в основном в случае вспышки эпидемических заболеваний. В остальное время школы региона оставались без внимания представителей медицины. В 1886 г. в отчете инспектора тобольской врачебной управы В. Преображенского отмечалось: «По весьма недостаточному числу сельских врачей (3) при громадной раскинутости населенных мест губернии, наблюдение за санитарным состоянием народных школ почти не существует»¹⁷. Острый дефицит медицинских кадров, загруженность имеющих врачей и фельдшеров работой по приему и лечению больных, освидетельствованию трупов, съестных припасов и напитков, продаваемых на рынках, в торговых лавках, проведение систематических осмотров женщин легкого поведения, рабочих промышлен-

¹³ Бакулина Т. И., Ермолаева В. А. Историческая география Сибири: учебное пособие. – Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2010. – С. 114.

¹⁴ Там же. – С. 115.

¹⁵ Школьное дело в Сибири: статистический очерк. [Дмитрий Вольфсон]. – Тобольск: Типография Епархиального братства, 1903. – С. 3.

¹⁶ Ищенко О. В. Развитие общего и профессионального образования в Западной Сибири во второй половине XIX – начале XX в. // Вестник ТГПУ. – 2011. – № 13 (115). – С. 24.

¹⁷ Российский государственный исторический архив (РГИА). – Ф. 1297. – Оп. 28. – Д. 149. – Л. 24 об.



ных предприятий объясняли фактически полное отсутствие наблюдений за состоянием здоровья школьников, численность которых из года в год увеличивалась.

Одним из первых городов Западной Сибири, где стал проводиться регулярный санитарный надзор за школами, был Томск. С 1883 г. здесь организовали санитарные осмотры школ и промышленных заведений, а в 1903 г. учредили должность школьного врача. Первым ее занял А. А. Цветков¹⁸. Его обязанностями были оказание медицинской помощи учащимся, наблюдение за их физическим состоянием, санитарный надзор в учебных заведениях¹⁹. По решению городской думы с 1 августа 1909 г. была введена должность школьного врача в Новониколаевске. На должность был избран К. И. Сасыкин²⁰. Школьные врачи имелись при некоторых привилегированных учебных заведениях Барнаула, Тобольска, Тюмени, Омска и др. Но, несмотря на вводимые должности школьных врачей, они часто оставались вакантными из-за отсутствия медицинских кадров. К примеру, А. А. Цветков, прослужив в Томске школьным врачом менее года, был призван в армию во время Русско-японской войны в 1904 г. В период с 1904 по 1906 г. эта должность была свободной. В Тобольске к 1910 г. должности врачей имелись при мужской гимназии, духовной семинарии, епархиальном женском училище, Мариинской женской школе, духовном мужском училище. Однако в мужской губернской гимназии и Мариинской женской школе должность врача по

совместительству занимал городской врач С. Ф. Дунаев, школьным врачом в духовной семинарии и духовном мужском училище одновременно был Н. В. Афонский²¹. В Тюмени обязанности школьного врача в 1911 г. были возложены на одного из врачей городской больницы с доплатой в 200 руб. в год²².

В некоторых городских учебных заведениях Западной Сибири врачи относились к своим обязанностям халатно, работая, как отмечалось выше, в нескольких местах. К примеру, заведующий Барнаульским двухклассным городским училищем в сентябре 1906 г. жаловался директору народных училищ Томской губернии: «Училищный врач, которым считается г. Рязанов, почти всегда находится в разъездах и училища никогда не посещает и в настоящее время его в городе нет, а так как врач для училища крайне необходим, и желательно, чтобы все учащиеся в начале года осматривались врачом, и чтобы он, хотя один раз в неделю, посещал училище и наблюдал за здоровьем учащихся. Желая просить разрешения мне пригласить врача менее занятого»²³.

В тех городах, где вводилась должность школьного санитарного врача, органами местного самоуправления были разработаны инструкции, которыми должны были руководствоваться в своей деятельности названные специалисты. Так, согласно инструкции, утвержденной Томской городской думой в апреле 1903 г., школьный санитарный врач был обязан развивать интерес к задачам школьно-

¹⁸ Государственный архив Томской области (ГАТО). – Ф. 233. – Оп. 2. – Д. 2973. – Л. 14 об.

¹⁹ Устав врачебный. Узакононения по врачебно-санитарной части, дополненные постановками разъяснениями Сената и правительственных постановлений, правилами и инструкциями / Под ред. Л.А. Колычева. – Пг., 1914. – С. 38.

²⁰ Государственный архив Новосибирской области (ГАНО). – Ф. Д-97. – Оп. 1. – Д. 47. – Л. 45–46 об.

²¹ Памятная книжка Тобольской губернии на 1910 г. – Тобольск: Губ. тип., 1910. – С. 203, 208, 214.

²² Храмов А. Б. Тюменские власти в деле развития городского здравоохранения в конце XIX – начале XX в. // Теория и практика государственного и муниципального управления: Сб. науч. тр. – Тюмень: РИО ТЮМГАСУ, 2013. – Вып. 7. – С. 167.

²³ ГАТО. – Ф. 100. – Оп. 1. – Д. 123. – Л. 74–74 об.



врачебного надзора со стороны «учительского персонала»; производить в начале учебного года осмотр вновь поступающих в школы детей в целях выяснения «недостатков в конструкции организма» учащихся; изыскивать средства для устранения вредного влияния школы на замеченные недостатки в состоянии здоровья учащихся; не менее двух раз в месяц посещать каждое училище; принимать меры против распространения заразных заболеваний в школах путем изоляции, дезинфекции, временного закрытия школы; осматривать помещения учебных заведений в санитарном отношении; не позже 1 февраля следующего года представлять в городскую управу отчет о деятельности за истекший год²⁴. В Омске инструкция для школьного врача была разработана гораздо позже, в 1914 г. Согласно ей, врач в начале каждого учебного года был обязан делать «поголовный» осмотр учащихся и «прививать им оспу», один раз в месяц посещать школу, принимать у себя на дому учителей и учащихся, «употреблять на такие приемы» не менее двух часов в сутки, а также посещать учащихся на дому по вызову родителей²⁵.

Со времени введения в Томске должности школьного санитарного врача в 1903 г. и до 1907 г. она была свободной в общей сложности три года, что объяснялось невысоким материальным вознаграждением (1 500 руб. в год), большим объемом работы, нехваткой врачебных кадров. В 1907 г. по решению городской думы произошло слияние должностей торгово-санитарного и школьно-санитар-

ного врача в должность торгово-школьно-санитарного врача. Такое решение было вызвано, во-первых, длительным отсутствием кандидата на должность школьного санитарного врача, во-вторых, дефицитом городского бюджета. 13 декабря 1907 г. торгово-школьно-санитарным врачом был избран П. И. Мальковский²⁶. Размер его жалования составил 1 500 руб. в год, кроме того, на разъезды врачу ежегодно выдавалось 300 руб.²⁷ Новониколаевский школьный санитарный врач в 1909 г. получал годовой оклад в размере 1 800 руб.²⁸

Министерство народного просвещения (далее – МНП) старалось содействовать развитию школьной медицины. Совместно с медицинским департаментом Министерства внутренних дел (далее – МВД) были разработаны и распространены на местах типовые опросные листы о санитарном состоянии учебных заведений и классной обстановке, а также о физическом состоянии и здоровье учащихся. Проводящие врачебно-санитарный осмотр городских и сельских школ медицинские работники должны были указывать сведения об общем числе учащихся на момент осмотра школы, о местности, в которой она находилась, наличии по соседству промышленных заведений, портящих воздух и затемняющих свет. Было необходимо описать помещение, в котором располагалось учебное заведение (из какого строительного материала сделано, сырое или сухое, прочное или ветхое и т. д.); указать число отхожих мест и их расположение, отметить наличие двора для прогулок и игр;

²⁴ Инструкция для школьно-санитарного врача // Руководящие постановления, правила, инструкции Томской городской думы по врачебно-санитарной организации. – Томск: Типо-литография Сибирского т-ва печатного дела, 1913. – С. 11–12.

²⁵ Хроника // Сибирский врач. – 1914. – 9 марта.

²⁶ ГАТО. – Ф. 233. – Оп. 2. – Д. 2973. – Л. 45 об.

²⁷ Мультиановский П. М. Школьно-санитарный надзор за начальными училищами г. Томска // Медико-санитарные учреждения. Г. Томск: развитие и современное состояние их. – Томск: Типо-литогр. Сибирского т-ва печатного дела, 1913. – С. 2.

²⁸ ГАНО. – Ф. Д-97. – Оп. 1. – Д. 47. – Л. 46 об.



предоставить сведения об источнике водоснабжения, способах искусственного освещения и отопления, а также оценить степень пригодности классной мебели для учебы²⁹.

На основе присланных из Медицинского департамента МВД инструкций, к 1902 г. дирекция народных училищ Томской губернии разработала примерный опросный лист о физическом состоянии и здоровье учащихся, которым руководствовались городские и сельские врачи при медицинском осмотре школьников.

На каждого ученика заводился так называемый санитарный лист, заполняемый врачом. В нем указывались сведения о социальном положении ребенка: фамилия, имя, отчество; вероисповедание; место и дата рождения; год поступления в школу; родители и их звание; «живы ли мать, отец»; «если родители умерли, то в каком возрасте и от какой болезни».

Вторая часть санитарного листа должна была содержать информацию о перенесенных ребенком заболеваниях и оспопрививании: «Были ли: натуральная оспа, корь, скарлатина, малярия, коклюш? Другие серьезные заболевания и какие? Делалось ли оспопрививание до поступления в учебное заведение. Когда была привита оспа? Была ли ревакцинация и когда? С каким результатом?»³⁰

В третьей части листа содержалась информация о физическом состоянии и здоровье ребенка: качество питания (хорошее, умеренное, плохое); вес и рост; окружность груди; позвоночник; зрение (нормальное, близорукость, дальнозоркость); слух (нормальный, пониженный на одно уха, на оба); речь; зубы (много, мало недостающих, испорченных); бо-

лезненное состояние на момент осмотра (головная боль, дурной сон, скорая утомляемость и проч.); физические недостатки. Также в опросном листе указывалось, где провел лето ребенок, у кого он живет в период обучения, успешность занятий в осеннем и весеннем полугодиях³¹.

Подобные санитарные листы заполнялись на учащихся ряда городских и сельских школ. Они хранились в самих учебных заведениях и ежегодно в первые месяцы учебы после планового медицинского осмотра дополнялись новой информацией о развитии и здоровье ученика. Однако повсеместного распространения практика ежегодных врачебных осмотров школьников в дореволюционный период не получила, что было вызвано как дефицитом медицинских кадров, так и отсутствием налаженной системы руководства их деятельностью в отношении охраны здоровья подрастающего поколения.

Проведенный анализ санитарных листов, а также данных врачебных отчетов об организации врачебно-санитарного надзора за состоянием здоровья и заболеваемостью учащихся позволяют судить о качестве питания и основных заболеваниях, которыми страдали ученики городских и сельских школ. По данным проведенного в 1912 г. врачебного осмотра, из 760 учениц Омской 1-й женской гимназии хорошее питание имели 162 (21,3 %), среднее – 439 (57,8 %), плохое – 129 (17 %). Из общего числа осмотренных гимназисток 312 (41 %) страдали искривлением позвоночника, 286 (37,6 %) – частыми головными болями, 75 (9,9 %) – носовым кровотечением, 36 (4,7 %) – близорукостью. Также у учениц были зафиксированы нервные расстройства,

²⁹ ГАТО. – Ф. 100. – Оп. 1. – Д. 123. – Л. 2.

³⁰ Там же. – Л. 32–33.

³¹ Там же. – Л. 33.



увеличение щитовидной железы. Во 2-й Омской женской гимназии из 428 учениц хорошо питались 80 (19 %), средне – 243 (56,8 %), плохо – 74 (17,2 %). Наиболее часто гимназистки страдали головными болями – 90 чел. (21 %), искривлением позвоночника – 43 чел. (10 %), близорукостью – 31 чел. (7,2 %) ³². В Томском учительском институте, где обучались только мужчины в возрасте от 17 до 35 лет, в 1916 г. было выявлено, что из 66 учеников хорошее питание имели 19 (28,8 %), среднее – 41 (62,2 %), плохое – 6 (9 %). В числе наиболее распространенных болезней были близорукость, нервные расстройства, частые головные боли ³³.

К сожалению, представленные сведения о состоянии здоровья учащихся не отличаются всеохватностью и носят крайне фрагментарный характер, что не позволяет сделать обобщающих выводов о здоровье школьников региона и определить динамику его изменений. Однако даже скудные данные источников показывают, что необходимость принятия мер по охране здоровья детей в учебных заведениях осознавалась центральной и местной властью, предпринимались первые попытки налаживания регулярных наблюдений за физическим состоянием обучающихся.

Заполняемые врачами типовые санитарные листы давали сведения о наличии у школьников лишь тех заболеваний, которые были перечислены в качестве показателей здоровья в самих листах, обстоятельного обследования физического состояния учащихся не проводилось.

Более информативными источниками о заболеваниях школьников являются ежегодные врачебные отчеты по губерниям, в которых представлены данные о количестве детей,

находящихся на стационарном или амбулаторном лечении в больницах, имеющихся при некоторых учебных заведениях. Так, из отчета врача больницы, действующей при Тобольской духовной семинарии, следует, что в 1901 г. стационарное лечение получили 25 семинаристов, амбулаторное – 332. Помещенные в стационар учащиеся страдали чесоткой в остро выраженной форме – 4 чел., болезнями полости рта и зева – 6 чел., также наблюдались единичные случаи болезни желудка и кишечника, брюшного, сыпного и возвратного тифов, крупозного воспаления легких, скарлатины, суставного ревматизма, воспаления подкожной клетчатки. Среди учащихся, проходивших лечение амбулаторно, 5 чел. болели малярией, 2 – чесоткой, у 43-х был зарегистрирован катар дыхательных органов. Наиболее распространенными заболеваниями у семинаристов были болезни желудка – 59 чел., кишечника – 46 чел., невралгия и судорожные болезни – 53 чел. Причинами перечисленных заболеваний врачи называли недостаточное питание и «вообще плохой уход за собой», а также несоблюдение элементарных санитарных требований. Помимо перечисленных болезней, учащиеся семинарии страдали хроническими сыпями – 8 чел., глазными и ушными болезнями – 9 и 5 чел. соответственно, мышечным ревматизмом – 4 чел., анемией – 31 чел., воспалением подкожной клетчатки (нарывы, трещины кожи) – 7 чел. и другими недугами ³⁴.

В деревенской местности наблюдение за состоянием здоровья детей осуществляли сельские врачи, а в случае их отсутствия, сами учителя. В отличие от городских школ, сельские реже подвергались санитарно-гигиеническому осмотру, а состояние здоровья их уче-

³² ГАТО. – Ф. 126. – Оп. 2. – Д. 2936. – Л. 59, 247–247об.

³³ ГАТО. – Ф. 234. – Оп. 1. – Д. 478. – Л. 6 об.–7.

³⁴ Государственный архив в г. Тобольске (ГА в г. Тобольске). – Ф. И352. – Оп. 1. – Д. 771. – Л. 2–5об.



ников исследовалось редко. Результатом ненадлежащего контроля за физическим здоровьем сельских школьников было развитие в их среде таких болезней, как трахома, чесотка, заушница (свинка), хронические сыпи, золотуха, различного рода невралгии и другие. Также учащиеся сельских школ вследствие несоблюдения элементарных санитарно-гигиенических правил и отсутствия врачебного надзора были более подвержены инфекционным болезням: кори, оспе, брюшному и сыпному тифам, скарлатине, дифтерии, дизентерии. Нередким заболеванием среди учащихся деревенских школ был сифилис. Так, в сентябре 1901 г. учительница Малопесчанского сельского училища Почитанской волости Мариинского уезда (фамилия неразборчива. – А. Т.) в своем письме в адрес директора народных училищ Томской губернии сообщала, что из 30 учеников вверенного ей училища 18 оказались зараженными сифилисом. В ответ на это письмо директор народных училищ написал на имя томского губернатора прошение о прекращении работы данного училища и переводе его в другое помещение. Также в прошении говорилось, что необходимо «завести новую посуду, училищную мебель подвергнуть тщательной дезинфекции, приобрести новые учебные книги и пособия, совершенно не допускать в школу детей, зараженных сифилисом. Обязать местного фельдшера или врача осмотреть всех детей, желающих поступить в школу из новичков, а также и бывших учеников и не менее трех раз в неделю свидетельствовать их»³⁵.

По данным медицинского отчета по Тобольской губернии за 1900 г., среди учащихся

сельских школ, подвергшихся врачебно-санитарному осмотру, чаще всего фиксировались острые инфекционные заболевания дыхательных путей, чесотка (особенно в школах Курганского и Ишимского уездов), скарлатина, коклюш, заушница, корь³⁶. Все перечисленные заболевания по своему происхождению были инфекционными, с ярко выраженной симптоматикой, и потому легко диагностировались медиками при осмотре детей. Что касается хронических болезней, то их наличие выявлялось только в случае, если ребенок помещался в стационар уездной больницы, где имелась лабораторная база для проведения медицинских анализов. Однако случаи обращения крестьян за врачебной помощью были по-прежнему редкими, лечить детей предпочитали дома, прибегая к опыту народной медицины.

Аналогичную практику поведения демонстрировали малоимущие горожане. В 1914 г. омский городской санитарный врач, осматривая квартиры школьников, выяснил, что родители «из бедных классов», лишенные бесплатной медицинской помощи, обращаются к разным знахарям за помощью в лечении своих детей³⁷.

С 1860-х гг. правительство обязывало медицинский персонал осуществлять систематический надзор за санитарным состоянием школ. Однако медицинские отчеты за 1860–1890-е гг. показывают, что имеющиеся в сельской местности врачи и фельдшеры справлялись с названной обязанностью плохо, их данные о санитарном состоянии учебных заведений были краткими, «для галочки». «Народные школы Тобольского округа находятся в удовлетворительном санитарном положении,

³⁵ ГАТО. – Ф. 100. – Оп. 1. – Д. 83. – Л. 30–30об.

³⁶ ГА в г. Тобольске. – Ф. И.352. – Оп. 1. – Д. 705. – Л. 92; 123 об.–124; 131об.–135; 143об. –144; 167об. – 168.

³⁷ Хроника // Сибирский врач (Томск). – 1914. – 2 февраля.



просторны, вентилируются, светлы», – такую радужную картину рисовал отчет медиков за 1886 г.³⁸ На практике санитарное состояние школ, особенно сельских, было удручающим. Отсутствие надлежащего санитарного надзора за школами приводило к локальным вспышкам различных инфекций среди учащихся, большому количеству простудных заболеваний в осенне-весеннее время по причине холода в школьных помещениях, желудочно-кишечным расстройствам вследствие использования для питья сырой речной, озерной, колодезной воды плохого качества. Частым болезням дыхательных путей способствовали спертый воздух в классных комнатах, отсутствие вентиляции, сырость школьных помещений, их теснота. В школах не имелось умывальников и полотенец для мытья рук. Неудивительно, что несоблюдение элементарных правил гигиены приводило к большому количеству кожных и глазных заболеваний.

После обновления в 1892 г. действовавшего с 1857 г. Врачебного устава были расширены полномочия местных органов государственного управления и самоуправления в деле здравоохранения, что способствовало развитию этой отрасли. При органах городского самоуправления в 1890–1900-е гг. создаются санитарные комиссии, активизация деятельности которых приводит к усилению надзора за состоянием учебных заведений. Отчеты о результатах санитарного осмотра школ в 1900-е гг. становятся более обстоятельными, иногда даже скрупулезными. В них помещаются сведения об объеме воздуха на одного ученика в каждом учебном заведении, способах вентиляции, виде отопления, средней температуре воздуха в классной комнате, количестве света, наличии отдельного помещения-

раздевалки, источнике и качестве водоснабжения, отхожих местах, их удобстве и соответствии гигиеническим требованиям, а также о состоянии школьной мебели.

После образования в 1885 г. Западно-Сибирского учебного округа дополнительный контроль за соблюдением санитарных требований в учебных заведениях был возложен на директоров народных училищ Тобольской и Томской губерний, Акмолинской области (куда входил Омский уезд), а также на попечителя учебного округа.

Постепенное увеличение количества учебных заведений и рост числа детей, желающих учиться в школе, заставил МНП подойти к делу приема учащихся в школы более серьезно, учитывая при этом состояние здоровья каждого ребенка. 28 февраля 1910 г. министерством были утверждены списки болезней и телесных недостатков, «могущих препятствовать приему в число учащихся» образовательных заведений. В число таковых входили: общее истощение и сильный упадок питания вследствие физического недоразвития тела; белокровие в резко выраженной форме; сахарный диабет; хроническая малярия; сифилис «в заразительном периоде»; проказа, риносклерома, волчанка и другие виды «кожного туберкулеза» с изъязвлениями на открытых частях тела; злокачественные опухоли; болезни кожи: чесотка, стригущий лишай и др.; хронические болезни костей с тяжким поражением надкостницы, костного вещества; туберкулез в «ясно выраженной» форме; цирроз печени; органический порок сердца; недержание мочи; тяжелое хроническое воспаление почек; глухота на оба уха; болезни глаз: заворот или выворот век, слабость зрения, непоправимая оптическими стеклами; идиотизм и помешательство во всех степенях и видах; «падучая

³⁸ РГИА. – Ф. 1297. – Оп. 284. – Д. 149. – Л. 24об.



болезнь» (эпилепсия. – *А. Т.*); Базедова болезнь в резко выраженной форме; «пляска святого Витта» (хореический гиперкинез. – *А. Т.*); отсутствие верхних конечностей или их частей, параличи и полупараличи центрального и периферического происхождения (если они препятствуют обучению)³⁹.

Развитие сети образовательных учреждений, сохранение высокого уровня заболеваемости детей, их смертности в период чумных, холерных и иных эпидемий заставили органы местной власти устанавливать контакты непосредственно с учителями школ. Для них стали проводиться «повторительные» курсы, где говорилось о необходимости распространения гигиенических знаний и навыков уже в начальной школе. В Томске в 1916 г. санитарный врач Восточно-Китайской железной дороги П. А. Лоцилов сделал сообщение для учителей, в котором настаивал на необходимости «признать крайне желательным включение в программу курсов для учащихся начальных школ лекции по общей и школьной гигиене», рекомендовал выписать в школьные библиотеки из имеющихся изданий по гигиене книгу А. И. Макушина и «Беседы по школьной гигиене» доктора Н. И. Тезякова⁴⁰. С 1905 г. в ряде учебных заведений начинается преподавание гигиены. К 1913 г. гигиена изучалась в основном учащимися женских гимназий – Ишимской, 1-й Омской, Томской Мариинской, 2-й и 3-й Томских, Барнаульской, Бийской, Новониколаевской и других [6, с. 41].

В циркулярах МНП 1889 г. содержались настойчивые рекомендации по введению в учебных заведениях гимнастики. На протяжении нескольких лет гимнастика велась в Томском учительском институте, мужских и ряде

женских гимназиях, реальных и коммерческих училищах. Ввиду отсутствия специалистов этот предмет вскоре исчез из расписания большинства учебных заведений.

Большую роль в охране здоровья детей в рассматриваемый период стали играть общественные организации, а также попечительские советы, создаваемые при некоторых школах Западной Сибири. На поприще общественного, в том числе школьного, здравоохранения в Томске действовали Общество естествоиспытателей и врачей при университете (с 1889 г.), открытое врачом и педагогом В. С. Пирусским в 1896 г. Общество содействия физическому развитию, Общество практикующих врачей (с 1902 г.), Общество борьбы с детской смертностью (с 1909 г.). При Обществе содействия физическому развитию впервые в Сибири были созданы детские спортивные и зимние физкультурные площадки, катки, купальни, оздоровительные детские колонии в сельской местности, организованы горячие завтраки в школах. В 1913 г. Общество открыло Дом физического развития (манеж) «для упражнений и игр», им же стала издаваться газета «Здоровье для всех» и с 1917 г. журнал под тем же названием [5, с. 99–100]. Действовавшее при Томской Мариинской женской гимназии Общество вспомоществования нуждающимся ученицам в рамках благотворительной помощи оплатило 2 535 бесплатных завтраков гимназисток⁴¹.

С 1863 г. функционировало Омское медицинское общество, члены которого внесли большой вклад в развитие санитарной статистики, распространение знаний о санитарной гигиене, инициировали введение должности

³⁹ РГИА. – Ф. 733. – Оп. 199. – Д. 186. – Л. 6–17.

⁴⁰ Хроника // Сибирский врач (Томск). – 1916. – 26 июня.

⁴¹ ГАТО. – Ф. 126. – Оп. 2. – Д. 3002. – Л. 8.



санитарного врача в городе, оказывали бесплатную помощь заболевшим детям⁴². В 1883 г. открылось Омское общество врачей, внесшее значительный вклад в дело борьбы с эпидемиями в учебных заведениях города. Аналогичные профессиональные общества были организованы врачами Новониколаевска, Барнаула, Тюмени и др.

По инициативе медицинских работников, попечительских комитетов в учебных заведениях проводились лекции по санитарному просвещению родителей и учащихся, организовывались курсы для учителей по проблемам здоровья и гигиены школьников. Члены медицинских обществ во внеурочное время проводили вакцинацию и ревакцинацию детей от оспы, ходатайствовали перед местной администрацией об организации бесплатных горячих завтраков для «беднейших» учащихся, собирали теплую одежду для детей из малоимущих семей, давали бесплатные медицинские консультации и оказывали лечение школьников, организовывали дезинфекцию учебных заведений. В 1914 г. медицинские общественные организации помогали школьным врачам в проведении по поручению МНП анкетирования о физическом здоровье учащихся. Из поступивших материалов анкеты чиновники МНП сделали вывод, что процент неудовлетворительно питающихся школьников «довольно значителен». Результаты анкеты показали: слабое питание имели 27–28 % учащихся, плохое – 23–25 %, полное отсутствие питания (ни одного раза за учебный день) – 4–6 %. Министерство отметило: «Подавляющее большинство учащихся, берущих с собой ежедневно из дома деньги на школьный завтрак, тратят эти деньги на фрукты и сладости». Был сделан вывод о необходимости введения

в школах обязательных одинаковых для всех учащихся горячих завтраков⁴³.

Начавшаяся Первая мировая война помешала планам МНП по предоставлению кредита для устройства при школах площадок для детских игр и физических упражнений, ускоренной замене устаревших парт более современными партами Эрисмана. В годы войны в школах, где были организованы завтраки, пищевой рацион отличался скудностью, низкой калорийностью и не соответствовал потребностям физиологического развития учащихся. Значительная часть врачей и фельдшеров была призвана на фронт, что привело к ухудшению надзора за физическим здоровьем детей, нехватке медикаментов, средств дезинфекции. Ослабление санитарного контроля над школами способствовало появлению среди детей разного рода кожных заболеваний, трахомы, золотистого стафилококка, чесотки и других болезней. Прибывающие в регион военнопленные и раненые нередко являлись носителями сыпного и брюшного тифа, туберкулеза, дифтерии, гнойных кожных инфекций, распространяя эти и другие заболевания среди местного населения, в том числе детей. В ряде городов практиковалось размещение пленных в учебных заведениях, что лишь усугубляло и без того далекую от идеальной санитарную обстановку в школах.

Только в 1920-е гг., после окончания гражданской войны, была налажена система медицинского обследования и профилактического обслуживания населения на местах, в том числе в Западносибирском регионе.

⁴² Федорова Г. В., Ахтулова Л. А. Общественная медицина. Омское медицинское общество // Здоровье и

образование в XXI веке. – М.: Изд-во РУДН, 2002. – С. 401–402.

⁴³ Хроника // Сибирский врач (Томск). – 1914. – 4 мая.



Заключение

Результаты проведенного исследования показали, что фактическое отсутствие специальной законодательной базы по охране здоровья детей, слабое взаимодействие Медицинского департамента МВД и МНП в деле принятия системы мер, необходимых для снижения заболеваемости обучающихся, недостаточное финансирование народного образования, сохраняющийся дефицит медицинских кадров и учреждений здравоохранения, укоренившиеся в народной среде стереотипы в отношении болезней детей и их лечения – все это негативно сказывалось на первых инициативах центральных и местных органов власти, общественных организаций в деле охраны здоровья учащихся в школах региона. Тем не менее период конца XIX – начала XX в. стал временем поворота центральных и местных органов власти, общественности к проблеме охраны здоровья учащихся школ Западной Сибири. С одной стороны, это объясняется расширением сети образовательных заведений в регионе и, соответственно, ростом числа детей, обучающихся в школах разного типа, выступающими одним из проявлений начинающейся социокультурной модернизации общества, с другой – сохранением высокого уровня заболеваемости и смертности среди детей, характерным для традиционного типа воспроизводства населения.

Стремление государства и местных органов самоуправления решать проблемы охраны здоровья школьников подтверждается введением практики ежегодных врачебно-санитарных осмотров учебных заведений региона,

усилением надзора за состоянием физического здоровья детей, попытками организации системы питания обучающихся и введения гимнастики в ряде школ для профилактики заболеваний костно-мышечной системы, анемии, укрепления иммунитета, снижения количества детей, страдающих нарушением осанки, глазными и ушными болезнями, головными болями и другими недугами. На официальном уровне был утвержден перечень болезней, адресованных врачам-специалистам как руководство в принятии решения о допуске ребенка к обучению в школе.

Образующиеся в регионе общественные организации проводили работу по санитарному просвещению учащихся, привитию им элементарных гигиенических навыков, организации питания, помощи детям из малоимущих семей путем проведения благотворительных мероприятий. Медицинские общества внесли существенный вклад в снижение заболеваемости школьников в годы эпидемий холеры, сыпного тифа, чумы и других, участвуя в проведении дезинфекционных мероприятий, изоляции заболевших детей, предоставляя необходимые медикаменты для школ, приобретенные на собственные средства. По инициативе различных обществ при школах создавались дворовые игровые площадки для игр, катания на коньках и лыжах.

В совокупности действия государства, местных органов самоуправления и общественных организаций внесли свой положительный вклад в охрану здоровья подрастающего поколения и улучшение санитарно-гигиенических условий в учебных заведениях Западной Сибири в дореволюционный период.



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Зверева К. Е., Зверев В. А.** Как Сибирь училась читать: школа, грамотность и книга в русской деревне конца XIX – начала XX века: монография. – Новосибирск: НГПУ, 2013. – 237 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21835793>
2. **Литягина А. В.** Светское просвещение и повседневная жизнь горожан Западной Сибири во второй половине XIX – начале XX вв.: монография. – Бийск: АГПУ им. В. М. Шукшина, 2014. – 180 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24612252>
3. **Караваяева Е. В.** Формирование санитарной культуры учащихся духовного ведомства в конце XIX – начале XX вв. (на примере Томского епархиального женского училища) // Сибирский медицинский журнал (г. Томск). – 2008. – Т. 23, № 3-2. – С. 118–125. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13043472>
4. **Семенова К. А.** Становление и развитие здравоохранения в Томске (вторая половина XIX – начало XX в.) // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 323. – С. 170–173. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13418711>
5. **Сарычева Т. В.** Становление физического воспитания в системе народного просвещения в Западной Сибири в 1920-е гг. // Вестник Томского государственного университета. – 2015. № 391. С. 140–147. <https://dx.doi.org/10.17223/15617793/391/23> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25068446>
6. **Сулимов В. С.** Санитарно-гигиеническое состояние женских учебных заведений Западной Сибири в начале XX в. // Женщина в российском обществе. – 2014. – № 3 (72). – С. 36–45. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22446495>
7. **Валитов А. А., Сулимов В. С.** Гигиеническое воспитание в школах городов Западной Сибири на рубеже XIX – XX вв. // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 1. – С. 401–401. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21451382>
8. **Пономарева В. В.** Медико-социальные условия повседневной жизни закрытых институтов Мариинского ведомства (вторая половина XIX – начало XX вв.) // Вестник Московского университета. Серия 23: Антропология. – 2014. – № 1. – С. 17–29. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21255318>
9. **Белюков Д. А.** Физическое воспитание в российской школе в конце XIX – начале XX в. // Вестник архивиста. – 2015. – № 3. – С. 138–153. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25056776>
10. **Веремченко В. А.** Гигиена школьника в дворянско-интеллигентских семьях России второй половины XIX – начала XX вв. // История повседневности. – 2017. – № 2 (4) – С. 79–106. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30519408>
11. **Simonsen L., Viboud C.** The power of historical data for assessment of childhood vaccine benefits // The Lancet Infectious Diseases. – 2016. – Vol. 16, Issue 5. – P. 516–518. DOI: [https://dx.doi.org/10.1016/s1473-3099\(16\)00060-8](https://dx.doi.org/10.1016/s1473-3099(16)00060-8)
12. **Osborne W., Lawton S.** Health visiting and its role in addressing the nutritional needs of children in the first world war // Nursing Children and Young People. – 2014. – Vol. 26, № 8. – P. 25. URL: <http://search.proquest.com/openview/9e2109b29f9a9cc042eacf4718f965d2/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2042233>
13. **Ralston B.** Classrooms and Clinics: Urban Schools and the Protection and Promotion of Child Health, 1870–1930 // Nursing History Review. – 2016. – Vol. 24. – P. 131–133. URL: <https://www.questia.com/library/journal/1P3-3768610231/classrooms-and-clinics-urban-schools-and-the-protection>



14. **Theodorou V., Karakatsani D.** Early Measures for School Hygiene in Greece: Between Nationalism and Modernisation (1890–1920) // Canadian Bulletin of Medical History. – 2017. – Vol. 34, Issue 1. – P. 146–178. DOI: <https://dx.doi.org/10.3138/cbmh.139-27012015>
15. **Parman J.** Childhood health and sibling outcomes: Nurture Reinforcing nature during the 1918 influenza pandemic // Explorations in Economic History. – 2015. – Vol. 58. – P. 22–43. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.eeh.2015.07.002>
16. **Ortiz-Correa J. S., Filho M. R., Dinar A.** Impact to access to water and sanitation services on educational attainment // Water Resources and Economics. – 2016. – Vol. 14. – P. 31–43. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.wre.2015.11.002>
17. **Stöckel S.** Infant mortality and concepts of hygiene. Strategies and consequences in the Weimar Republic: the example of Berlin // The History of the Family. – 2002. – Vol. 7, Issue 4. – P. 601–616. DOI: [https://dx.doi.org/10.1016/S1081-602X\(02\)00129-X](https://dx.doi.org/10.1016/S1081-602X(02)00129-X)
18. **Krasnitskaya T.** Patronage in the System of Church-school Education as a Form of Communication in Educational Space of Russia in the Late 19th – early 20th Century // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2016. – Vol. 236. – P. 338–342. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.12.042>
19. **Rocha H. H. P.** The dangers of infection: school medical inspection in Brasil (the 1910s) // History of education review. – 2016. – Vol. 46, Issue 2. – P. 150–163. DOI: <https://dx.doi.org/10.1108/her-02-2016-0015>
20. **Daniele V., Ghezzi R.** The impact of World War II on nutrition and children's health in Italy // Investigaciones de Historia Economica. – 2017. – In Press. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.ihe.2017.09.002>
21. **Ruis A. R.** «The Penny Lunch Has Spread Faster than the Measles»: Children's Health and the Debate over School Lunches in New York City, 1908–1930 // History of Education quarterly. – 2015. – Vol. 55, Issue 2. – P. 190–217. DOI: <https://dx.doi.org/10.1111/hoeq.12113>
22. **Hulme T.** «A nation depends on its children»: school buildings and citizenship in England and Wales, 1900–1939 // Journal of British Studies. – 2015. – Vol. 54, Issue 2. – P. 406–432. DOI: <https://dx.doi.org/10.1017/jbr.2015.2>
23. **Attali M., Saint-Martin J.** Outdoor physical education in French schools during the twentieth century // Journal of Adventure Education and Outdoor Learning. – 2017. – Vol. 17, Issue 2. – P. 148–160. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/14729679.2016.1242082>
24. **Gois E. Junior** Gymnastics, hygiene and eugenics in Brazil at the turn of the twentieth Century // The International Journal of the History of Sport. – 2014. – Vol. 31, Issue 10. – P. 1219–1231. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/09523367.2013.854776>
25. **Seltenreich Y.** School Hygiene as a Tool of Modernization: European Culture and Jewish Colonies in Galilee (1882–1939) // Canadian Bulletin of Medical History. – 2017. – Vol. 34, Issue 1. – P. 179–205. DOI: <https://dx.doi.org/10.3138/cbmh.142-27012015>



Anna Ivanovna Tatarnikova,
Candidate of Historical Sciences,
Sector of Humanitarian Research,
Tobolsk Complex Scientific Station Ural Branch of the Russian Academy of
Sciences, Tobolsk, Russian Federation.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0854-4956>
E-mail: tatob777@yandex.ru

State, local government and public organizations health protection activities in Western Siberian schools (in the late 19th and early 20th centuries)

Abstract

Introduction. *The article is devoted to the study of the historical experience of protecting students' health in schools of Western Siberia in the context of the modernization of Russian society and related changes in the health protection policy. The aim of the study is to characterize health protection and health promotion activities of state and local authorities and non-governmental organizations in Western Siberian schools in the late 19th and early 20th centuries.*

Materials and Methods. *The historiosophical foundation of the research is the theory of traditional society modernization, as articulated in the 1950-1960-s by the representatives of the western sociology, political science and economic thought (P. Aron, J. Galbraith, P. Sorokin, etc.). Changes in government and societal approaches to students' health protection is considered in close connection with the comprehensive long-term transition process from traditional to «modern» or industrial society. The evolution of the attitude to students' health can be traced on the basis of the analysis of medical departments reports operating under the provincial government, as well as the data of medical and sanitary surveys of educational institutions in urban and rural areas, and the materials of the periodical press.*

Results. *This work investigates a wide range of previously unexplored aspects of state policy and societal attitude to schoolchildren' health in the late 19th and early 20th centuries. This following conclusions are made: a manifestation of incipient society modernization in the region was the change in central and local authorities and non-governmental organizations attitude to schoolchildren's health problems. Health protection activities included annual students' medical and sanitary inspections, strengthening supervision of schools sanitary conditions, disinfection of school premises, the first attempts to provide students with hot meals, and promotion of basic hygiene skills. These measures had a positive effect on pupils' health saving behavior, contributed to the reduction of morbidity and mortality from infectious diseases.*

Conclusions. *The author characterizes the state of schoolchildren's health during the target period, analyzes the measures taken by the authorities and public organizations to maintain the health of the younger generation.*

Keywords

Health-care schoolchildren; Western Siberia; Disease; Medical-sanitary control; School food; State authorities; Local government; Public organizations.



Acknowledgements

The reported study was supported by the Federal Agency of scientific organizations within the theme of fundamental research No. 0408-2018-0003 "Dynamics of socio-cultural processes in Western Siberia as a polyethnic region in the XVIII-early XX centuries"

REFERENCES

1. Zvereva K. E., Zverev V. A. *How Siberia learned to read: school, literacy and book in the Russian village of the late XIX – early XX century*. Monograph. Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University Publ., 2013, 237 p. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21835793>
2. Lityagina A. V. *Secular enlightenment and everyday life of citizens of Western Siberia in the second half of XIX – early XX centuries*. Monograph. Biysk, Altaic state humanitarian and pedagogical university behalf of V. M. Shukshin Publ., 2014, 180 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24612252>
3. Karavaeva E. V. The forming of sanitary culture of students of the Department of religious affairs in the end of the 19th – beginning of the 20th centuries. (by the example of eparchial women's school). *Siberian Medical Journal*, 2008, vol. 23, issue 3-2, pp. 118–125. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13043472>
4. Semyonova K. A. Evolution of public health service in Tomsk (the second half of the XIXth -the beginning of the XXth centuries). *Tomsk State University Journal*, 2009, issue 323, pp. 170–173. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13418711>
5. Sarycheva T. V. Formation of physical education in the system of public education in Western Siberia in the 1920s. *Tomsk State University Journal*, 2015, no. 391, pp. 140–147. (In Russian) <https://dx.doi.org/10.17223/15617793/391/23> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25068446>
6. Sulimov V. S. Sanitary-hygienic state of women's educational facilities in Western Siberia in the early XX c. *Woman in Russian Society*, 2014, issue 3, pp. 36–45. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22446495>
7. Valitov A. A., Sulimov V. S. Health Education in the Schools of West Siberia the XIX–XX centuries. *Modern Problems of Science and Education*, 2014, issue 1, p. 401. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21451382>
8. Ponomareva V. V. Medical and social conditions of daily life in colleges of the Mariiinksyestablishment (second half of nineteenth – beginning of twentieth century). *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seria XXIII. Antropologia*, 2014, issue 1, pp. 17–29. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21255318>
9. Belyukov D. A. Physical Education in Russian Schools in the End of the 19 th – Beginning of the 20 th Century. *Herald of an Archivist*, 2015, issue 3, pp. 138–153. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25056776>
10. Veremenko V. A. Hygiene schoolboy in the noble-intelligent families of Russia in the second half of XIX-early XX centuries. *History of Everyday Life*, 2017, issue 2, pp. 79–106. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30519408>
11. Simonsen L., Viboud C. The power of historical data for assessment of childhood vaccine benefits. *The Lancet Infectious Diseases*, 2016, vol. 16, issue 5, pp. 516–518. DOI: [https://dx.doi.org/10.1016/s1473-3099\(16\)00060-8](https://dx.doi.org/10.1016/s1473-3099(16)00060-8)
12. Osborne W., Lawton S. Health visiting and its role in addressing the nutritional needs of children in the first world war. *Nursing Children and Young People*, 2014, vol. 26, no. 8, pp. 25. URL: <http://search.proquest.com/openview/9e2109b29f9a9cc042eacf4718f965d2/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2042233>



13. Ralston B. Classrooms and Clinics: Urban Schools and the Protection and Promotion of Child Health, 1870–1930. *Nursing History Review*, 2016, vol. 24, pp. 131–133. URL: <https://www.questia.com/library/journal/1P3-3768610231/classrooms-and-clinics-urban-schools-and-the-protection>
14. Theodorou V., Karakatsani D. Early Measures for School Hygiene in Greece: Between Nationalism and Modernisation (1890–1920). *Canadian Bulletin of Medical History*, 2017, vol. 34, issue 1, pp. 146–178. DOI: <https://dx.doi.org/10.3138/cbmh.139-27012015>
15. Parman J. Childhood health and sibling outcomes: Nurture Reinforcing nature during the 1918 influenza pandemic. *Explorations in Economic History*, 2015, vol. 58, pp. 22–43. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.eeh.2015.07.002>
16. Ortiz-Correa J. S., Filho M. R., Dinar A. Impact to access to water and sanitation services on educational attainment. *Water Resources and Economics*, 2016, vol. 14, pp. 31–43. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.wre.2015.11.002>
17. Stöckel S. Infant mortality and concepts of hygiene. Strategies and consequences in the Weimar Republic: the example of Berlin. *History of the Family*, 2002, vol. 7, issue 4, pp. 601–616. DOI: [https://dx.doi.org/10.1016/S1081-602X\(02\)00129-X](https://dx.doi.org/10.1016/S1081-602X(02)00129-X)
18. Krasnitskaya T. Patronage in the System of Church-school Education as a Form of Communication in Educational Space of Russia in the Late 19th – early 20th Century. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2016, vol. 236, pp. 338–342. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.12.042>
19. Rocha H. H. P. The dangers of infection: school medical inspection in Brasil (the 1910s). *History of education review*, 2016, vol. 46, issue 2, pp. 150–163. DOI: <https://dx.doi.org/10.1108/her-02-2016-0015>
20. Daniele V., Ghezzi R. The impact of World War II on nutrition and children's health in Italy. *Investigaciones de Historia Economica*, 2017, in press. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.ihe.2017.09.002>
21. Ruis A. R. «The Penny Lunch Has Spread Faster than the Measles»: Children's Health and the Debate over School Lunches in New York City, 1908–1930. *History of Education quarterly*, 2015, vol. 55, issue 2, pp. 190–217. DOI: <https://dx.doi.org/10.1111/hoeq.12113>
22. Hulme T. «A nation depends on its children»: school buildings and citizenship in England and Wales, 1900–1939. *Journal of British Studies*, 2015, vol. 54, issue 2, pp. 406–432. DOI: <https://dx.doi.org/10.1017/jbr.2015.2>
23. Attali M., Saint-Martin J. Outdoor physical education in French schools during the twentieth century. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 2017, vol. 17, issue 2, pp. 148–160. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/14729679.2016.1242082>
24. Gois E. Junior Gymnastics, hygiene and eugenics in Brazil at the turn of the twentieth Century. *The International Journal of the History of Sport*, 2014, vol. 31, issue 10, pp. 1219–1231. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/09523367.2013.854776>
25. Seltenreich Y. School Hygiene as a Tool of Modernization: European Culture and Jewish Colonies in Galilee (1882–1939). *Canadian Bulletin of Medical History*, 2017, vol. 34, issue 1, pp. 179–205. DOI: <https://dx.doi.org/10.3138/cbmh.142-27012015>

Submitted: 10 April 2018

Accepted: 11 May 2018

Published: 30 June 2018



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



www.vestnik.nspu.ru

МАТЕМАТИКА И
ЭКОНОМИКА

MATHEMATICS AND ECONOMICS



© И. В. Салосина, Ю. О. Охорзина

DOI: [10.15293/2226-3365.1803.09](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1803.09)

УДК 378.662.147.811.161.1-054.6-057.87

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРИЧИН ВЫБОРА РОССИЙСКОГО РЕГИОНАЛЬНОГО ВУЗА ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ

И. В. Салосина, Ю. О. Охорзина (Томск, Россия)

Проблема и цель. В статье ставится проблема комплексного исследования причин выбора российского регионального вуза иностранными студентами из стран дальнего зарубежья с учётом этнокультурных особенностей обучающихся. Цель исследования: выявить и обосновать причины выбора регионального университета гражданами иностранных государств, представителями различных культур стран Юго-Восточной Азии, Африки, Европы.

Методология. Для решения поставленной проблемы используется качественный анализ результатов полуструктурированного интервью, проведенного среди иностранных студентов Томского политехнического университета. Этот подход был выбран в связи с необходимостью детальной интерпретации ответов на открытые вопросы с целью выявления и систематизации доминирующих тенденций и разработки опросника для проведения дальнейшего количественного исследования. Выборка составлялась с учётом включения различных этнических групп студентов университета. В интервью приняли участие 27 студентов из стран дальнего зарубежья. Выборка строилась методом «снежного кома». Основной принцип составления – принадлежность респондентов к различным этническим группам: 9 человек – граждане стран Юго-Восточной Азии (Китай, Вьетнам, Монголия, Южная Корея, Малайзия), 9 – из стран Африки (Замбия, Зимбабве, Конго, Гана), 9 – из стран Европы (Франция, Дания, Швейцария). При формировании вопросов интервью использованы данные, полученные зарубежными исследователями S. Z. Ahmad, F. R. Vichapan и др.

Результаты. Авторами проведено исследование причин выбора регионального российского вуза иностранными студентами. Выявлены следующие значимые факторы выбора Томска: безопасность среды проживания и обучения, межличностные и межкультурные отношения, фактор перспективы использования русского языка в дальнейшей работе/жизни, удовлетворение познавательных потребностей в изучении культуры России как страны изучаемого языка и т. д. Выявлена зависимость причин выбора регионального университета от этнокультурной принадлежности студентов, в связи с чем выделены три группы респондентов: студенты из стран Юго-Восточной Азии, Африки, Европы.

Заключение. По результатам исследования сформирован перечень причин, определивших выбор регионального университета иностранными студентами, и сделан вывод о дифференциации факторов выбора в соответствии с этнокультурной принадлежностью респондентов.

Салосина Ирина Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент отделения русского языка, Национальный исследовательский Томский политехнический университет.

E-mail: salosinaiv@tpu.ru

Охорзина Юлия Олеговна – кандидат экономических наук, доцент отделения русского языка, Национальный исследовательский Томский политехнический университет.

E-mail: ohorzina@tpu.ru



Предложены практические рекомендации использования полученных результатов при проектировании и реализации программ обучения граждан иностранных государств в российских университетах.

Ключевые слова: высшее образование; иностранные студенты; выбор студентов; причины выбора; этнокультурные различия; мотивация; выбор места обучения; международное образование.

Постановка проблемы

Современная система высшего образования характеризуется открытостью, которая позволяет субъектам образовательной деятельности выбирать траекторию личностного и профессионального развития, место и способ обучения. Это обусловлено общемировой тенденцией к глобализации. Однако российские университеты сравнительно недавно получили возможность широкого взаимодействия с ведущими мировыми научными центрами. Недостаточно эффективно функционирует система привлечения в региональные вузы РФ иностранных граждан для обучения. Большая часть иностранцев традиционно учится в вузах Москвы и Санкт-Петербурга. В настоящее время ситуация изменилась в связи с тем, что интернационализация признана одним из приоритетных направлений развития высшего профессионального образования Российской Федерации. Это отражено в Концепции государственной политики Российской Федерации в области подготовки национальных кадров для зарубежных стран в российских образовательных учреждениях¹, Концепции экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011–

2020 гг.², закреплено международными соглашениями.

Согласно международному рейтингу *QS Best Student Cities Index* 2017 года³ Томск занимает 91 место (Москва – 31, Санкт-Петербург – 78) по популярности среди студентов. Большинство иностранцев, обучающихся в томских вузах, являются гражданами стран Азиатско-тихоокеанского региона, что соответствует, в том числе, и общероссийской тенденции. По данным исследования Высшей школы экономики, в 2015/2016 учебном году доля иностранных студентов из стран Азии, обучающихся в вузах РФ, составляла 56,8 % от общего числа представителей дальнего зарубежья. Причем Томская область находится на 4 месте по количеству учащихся иностранцев⁴. Участие в программе 5-100 (где одним из критериев эффективности деятельности вуза является доля иностранных учащихся) ставит перед томскими университетами новые задачи. Этим обусловлена актуальность нашего исследования, поскольку на данный момент в научной литературе отсутствует комплексное описание причин выбора регионального учебного заведения иностранцами, а также нет системного представления как всех факторов,

¹ Концепция государственной политики Российской Федерации в области подготовки национальных кадров для зарубежных стран в российских образованиях учреждениях от 18.10.2002 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.russia.edu.ru/information/legal/law/inter/conception/> (дата обращения 15.03.2018)

² Концепция экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011–2020 гг. Российское образование для иностранных граждан [Электронный ресурс].

– URL: <http://vi.russia.edu.ru/news/discuss/concept/3783> (дата обращения 15.03.2018)

³ QS Topuniversities [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.topuniversities.com/best-student-cities> (дата обращения 15.03.2018)

⁴ Академическая мобильность иностранных студентов [Электронный ресурс] // Факты образования. – 2016. – Вып. 7. – URL: <https://ioe.hse.ru/data/2016/08/04/1119531130/%D0%A4%D0%9E7.pdf> (дата обращения 15.03.2018)



его определяющих, так и их приоритетности при выборе провинциального вуза. Реализация такого подхода позволит решить проблему разработки программ социокультурной, академической и языковой адаптации, адекватных уровню потребностей иностранных студентов и с ориентацией на культурные особенности обучающихся. Также исследование поможет выявить и дифференцировать подходы к позиционированию вузов в зависимости от страны проживания потенциальных абитуриентов.

В настоящее время большинство отечественных исследований не учитывает причины выбора университета для обучения при анализе процессов социокультурной и академической адаптации иностранных студентов в вузах Российской Федерации. Так, С. В. Деметьева [1] рассматривает вузы в качестве механизма адаптации мигрантов. Особенности академической и социокультурной адаптации иностранных студентов из стран Юго-Восточной Азии рассмотрены в работах Е. Ю. Кошелевой, Е. И. Самофаловой⁵, Г. В. Кашкан, Н. И. Гузаровой [2], Н. Ю. Филимоновой, Е. С. Романюк [3]. Отдельные исследования посвящены академической адаптации к определенной профессиональной сфере коммуникации: М. Н. Пашкова [4], А. В. Цепилова, Л. В. Михалёва [5], О. М. Батраева, О. В. Савельева [6]. Анализ аспектов и механизмов социальной адаптации иностранных студентов в российских университетах представлен в работах С. И. Моднова, Л. В. Уховой [7]. Одним из важнейших факторов академической и социокультурной интеграции иностранцев является эффективное освоение русского языка, что формирует от-

дельное направление исследований И. Б. Авдеевой [8], Т. В. Васильевой [9; 10], Т. М. Балыхиной [11; 12] и др. При этом проблема интенсивного и качественного освоения русского языка особо актуальна для российских вузов, вынужденных помимо профессиональной подготовки отдельно заниматься языковой подготовкой студентов. Зарубежная практика предполагает у абитуриента владение английским языком на уровне, достаточном для освоения основной образовательной программы, а на подготовительные отделения вузов России большинство слушателей поступает без знания русского языка даже на элементарном уровне и очень часто без знания английского языка, который мог бы стать посредником при обучении. Это объясняет и тот факт, что большая часть западных ученых фокусируется не на проблеме обучения языку, а на аспектах межкультурного взаимодействия в поликультурной образовательной среде, на изучении различий педагогических традиций европейской и азиатской системы образования, на диалоге культур. Так, по мнению N. Commander, Y. Zhao, P. Gallagher Y. You [13], J. Yang, H. Yu, S.-J. Chen, R. Huang [14], L. Deng, Y.-H. Chen, S. C. Li [15], инструментом глобализации образования могут стать межнациональные онлайн-дискуссии студентов разных стран.

Отдельно следует выделить «азиатский» вектор исследований, который сосредоточен на проблемах обучения, в большей степени студентов из КНР. Это объясняется, во-первых, большим количеством китайцев, выезжающих на учебу за рубеж, во-вторых, различием западной и китайской системы образования, которое является причиной серьезных

⁵ Кошелева Е. Ю., Самофалова Е. И. Учебная миграция в Россию из стран Азии дальнего зарубежья в фокусе историко-социологического анализа // Китайские,

вьетнамские, монгольские образовательные мигранты в академической среде: коллективная монография. – Томск, 2013. – С. 7–23.



проблем адаптации студентов в среде принимающего региона. Например, M. Gram, K. Jæger, J. Liu, L. Qing и X. Wu [16] анализируют аспекты восприятия технологий проблемного обучения в вузах Дании гражданами КНР. В свою очередь Т. Т. Heng [17] отмечает, что китайские студенты составляют большую часть иностранцев, обучающихся в США. Они сталкиваются с серьезными проблемами, связанными с осознанием западного стиля мышления и общения, которые необходимо решать посредством реализации грамотной политики университета, направленной на удовлетворение потребностей учащихся. Вместе с тем R. T.-H. Chen [18] рассматривает проблему с другой стороны: он анализирует восприятие педагогической системы университетов Юго-Восточной Азии европейскими студентами, отмечая барьеры, препятствующие эффективному обучению. Y. Yang и R. Badger [19] доказывают зависимость факторов академической адаптации от уровня иноязычной подготовки.

Подход в нашем исследовании отличается, во-первых, в выборе точки отсчёта при анализе адаптационных процессов. Мы анализируем факторы в момент выбора места обучения и проверяем соответствие полученного результата тем ожиданиям, которые предшествовали приезду в определенный вуз. Во-вторых, выявляем характерные этнокультурные различия при выборе регионального вуза в зависимости от места проживания абитуриентов. Выбор российского образования может осуществляться по разным экономическим и политическим причинам, но внутри России есть возможность выбора между различными столичными и региональными вузами. Мы фокусируемся на том, почему студент выбирает

удаленный, малоизвестный за рубежом регион в качестве места обучения.

На основании проведенного качественного исследования планируется детальное количественное исследование с целью более точного анализа причин выбора регионального вуза, что позволяет разрабатывать и реализовывать эффективные образовательные программы, а также формировать оптимальное сопровождение их академической и социокультурной адаптации во время обучения.

Все перечисленное позволило сформулировать *цель исследования*: на основе качественного анализа выявить и обосновать причины выбора регионального университета гражданами иностранных государств, представителями различных культур стран Юго-Восточной Азии, Африки, Европы.

Методология исследования

Основным методом исследования является полуструктурированное интервью, позволяющее выявить частные реакции респондентов на предлагаемые вопросы. Результаты опроса позволили типологизировать установленные причины. Обоснованием использования этого подхода являются работы Д. А. Леонтьева⁶, подчеркивающего, что на начальном этапе исследования проблемы необходимо детальное понимание и интерпретация, чего не позволяет сделать количественный анализ. Явление интернационализации сравнительно недавно затронуло систему высшего образования, т. к. большинство процессов, сопровождающих его недостаточно изучено. Причем в контексте нашей работы «понимание» связано с осознанием различных культурных кодов и стереотипов, которые несут в себе представители разных культур.

⁶ Леонтьев Д. А. Неклассический вектор в современной психологии // Постнеклассическая психология. Социальный конструктивизм и нарративный подход. –

2005. – № 1. – URL: http://narrativepsy.narod.ru/num1-2005_51.html (дата обращения 15.03.2018)



Значимость проведения опросов и анкетирования в педагогических исследованиях подчеркивается и В. И. Загвязинским⁷. По мнению ученого, наиболее точные представления об объекте исследования дают открытые вопросы анкет, направленные на раскрытие личностных смыслов о предметах и явлениях окружающего мира. Интервью позволяет установить степень осознанности выбора места для обучения, что оказывает влияние на эффективность социокультурной и академической адаптации студентов во время обучения. Подтверждением этого положения является теория деятельности А. Н. Леонтьева [20], в контексте которой именно устойчивая мотивация к деятельности формирует факторы её эффективности.

Следует отметить, что исследование факторов выбора высшего учебного заведения абитуриентами носит междисциплинарный характер, поскольку является актуальной проблемой современной педагогики, психологии, социологии. В связи с тем, что зарубежные вузы намного раньше российских начали активно предлагать свои образовательные программы за рубеж, основные результаты по проблеме представлены в англоязычной научной литературе. Большинство выводов исследователей базируется на данных, полученных в результате качественного анализа полуструктурированных интервью. Так, S. Z. Ahmad и F. R. Buchanan [21] выделяют 23 фактора мотивации при выборе иностранцами университетов Малайзии: низкая плата за обучение, низкая стоимость проживания, безопасность страны для жизни и обучения, комфортность

исламской культуры, легкость и быстрота получения визы, англоговорящее окружение, возможность подработки и т. д. Учеными установлены отличия при определении выбора места обучения для стран Юго-Восточной Азии, Ближнего Востока, Африки [22; 23], т. е. поставлена проблема выявления культурных различий мотивационных факторов. S. Wilkins, J. Huisman [24] выявляют инфраструктурный аспект мотивации выбора студентов и считают, что основной причиной выбора университета иностранцами являются этическая составляющая и безопасность.

В нашем исследовании сделан акцент на изучение этнокультурных особенностей выбора, этот вопрос не был рассмотрен в отечественной литературе. Хотя в российских исследованиях были попытки обобщения причин выбора российских университетов иностранцами. Так, основываясь на данных социологических опросов, Б. Б. Степанова [25] выделяет внешние (престиж, нежелание жить в своей стране, интерес к иной культуре) и внутренние (влияние друзей и родственников, хорошие условия для проживания, привлекательная реклама и др.) причины выбора российских университетов гражданами иностранных государств.

При формировании вопросов и интерпретации данных полуструктурированного интервью была использована также система потребностей личности А. Маслоу⁸, поскольку именно потребности формируют мотив деятельности.

Исследование проводилось на базе Томского политехнического университета в 2017–

⁷ Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 7-е изд., стер. – М.: Академия, 2012. – 208 с.

⁸ Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2016. – 400 с.



2018 годах. Информационной базой исследования являются результаты полуформализованного интервью иностранных учащихся, вторичный анализ результатов данных международного рейтинга *QS Best Student Cities index 2017*, статистический анализ академической мобильности Высшей школы экономики за 2016 год, анализ данных материалов экспертных оценок по проблеме исследования в СМИ.

Интервьюирование проводилось на русском и английском языках непосредственно авторами исследования. Инструментарий разрабатывался исходя из возможности широты охвата этнических групп среди студентов университета. В интервью приняли участие 27 студентов из стран дальнего зарубежья. Выборка строилась методом «снежного кома». Структура выборки составлена по принципу принадлежности к различным этническим группам: 9 студентов – граждане стран Юго-Восточной Азии (Китай, Вьетнам, Монголия, Южная Корея, Малайзия), 9 – из стран Африки (Замбия, Зимбабве, Конго, Гана), 9 – из стран Европы (Франция, Дания, Швейцария). В выборке представлены опрашиваемые четырех типов обучения: подготовительное отделение, магистратура, бакалавриат, академический обмен.

Результаты исследования

В соответствии с Программой повышения конкурентоспособности Национального исследовательского Томского политехнического университета среди ведущих мировых научно-образовательных центров до 2020 года предусмотрено увеличение доли иностранных студентов, обучающихся по основным образовательным программам вуза – до 25 %.⁹

⁹Программа повышения конкурентоспособности Национального исследовательского Томского политехнического университета среди ведущих мировых научно-об-

Анализ данных приемной кампании ТПУ за 2013–2017 годы, показывает, во-первых, увеличение количества студентов из дальнего зарубежья, поступающих для обучения в вуз, во-вторых, стабильное преобладание учащихся из КНР. По различным образовательным программам университета обучается более 3 000 представителей 40 государств.

Ежегодное увеличение количества иностранных студентов актуализирует проблемы разработки эффективных программ обучения и социокультурной адаптации. Выяснение причин выбора вуза позволяет выявить основные запросы обучающихся и в соответствии с ними скорректировать рекрутинговые мероприятия и образовательные программы.

Проведенное интервью включало биографический блок (возраст, пол, образование, образование родителей), мотивационный блок («Откуда Вы узнали о Томске?»; «Смотрели ли вы рейтинги университетов?»; «Было ли у Вас направление с указанием места обучения?»; «Основная причина, почему вы выбрали для учебы этот вуз»), и блок на соответствие ожиданиям («Самые яркие первые впечатления о Томске?»; «Совпали ли Ваши представления о Томске с тем, что вы увидели?»; «Что больше всего не понравилось?»; «Доступны ли цены на питание?»; «Доступны ли цены на проживание?»; «Какие люди в Томске?»; «Какие преподаватели в Томске?»; «Похож ли Томск на другие города России?»). Был также использован метод словесных ассоциаций: Томск какой? (назовите 3 прилагательных).

При анализе результатов интервью были выделены 3 группы: страны Юго-Восточной Азии, Европа и страны Африки.

разовательных центров до 2020 г. [Электронный ресурс]. – URL: <https://tpu.ru/university/strategy/development/viu> (дата обращения 15.03.2018)



Анализ ответов студентов из Юго-Восточной Азии показал, что значимой характеристикой, определившей выбор города для обучения для этой категории студентов и слушателей, стала *безопасность среды*. Это выражено в повторяющихся интенциях: *спокойный, безопасный, тихий*. Второй уровень *безопасности* определяется в отношении местного населения к иностранцам: *доброжелательные, приветливые, теплые* люди. Многие отмечают отличие Томска от других городов России. Для студентов КНР значимость представляет экологическая составляющая, выраженная в определениях: *зелёный, много деревьев, свежий воздух, чистый*. Студенты этой группы обычно изучают рейтинги университетов.

На вопрос, что понравилось в Томске, когда они приехали, большинство респондентов указывают: *хорошие преподаватели, хорошее качество обучения*. Причем именно отношения с преподавателем – значимый фактор для положительной оценки качества обучения.

Доминируют ответы, в которых в качестве положительной черты указывается низкая стоимость обучения и питания. Необходимо отметить, что многие китайские студенты приезжают в Томск в связи с тем, что набрали недостаточное количество баллов для поступления в престижные университеты КНР, оплачивая обучение преимущественно за свой счет. Вьетнамцы, монголы, индонезийцы обычно учатся за счет государственных программ и грантов.

Среди негативных отзывов наиболее частотная интенция *климат: долгая холодная зима, скользко, снег*. Исключение составляют студенты из Монголии, что объясняется небольшими отличиями климатических условий наших стран. Суровый климат чаще всего яв-

ляется фактором, который останавливает иностранцев из тёплых стран при выборе Томска в качестве места обучения. Однако многие из них, приехав, быстро адаптируются к погодным условиям и уже на старших курсах не отмечают это в качестве большого препятствия.

Другой негативный фактор – *организация обучения: сложные для понимания лекции* – связан с трудностями в освоении русского языка, который большинство студентов начинают изучать только, приехав в Россию. Многие собираются учить русскому языку своих детей. В ответах респондентов из Кореи, Вьетнама, Монголии преобладает ответ, что язык *«пригодится для работы»*. И именно в этом заключается одно из самых значимых отличий группы ЮВА от европейской группы.

Основным источником информации об университете и Томске для учащихся из азиатских стран является канал «человек – человек». Это объясняется ментальными особенностями представителей азиатской культуры: особая взвешенность и осторожность при принятии решений, доверие к мнению «своих». Китайские студенты не отмечают Интернет в качестве основного источника информации.

Интересно, что ценовой вопрос не является значимым для студентов из Африки. В качестве альтернативы в их семьях рассматривается обучение в странах Европы и США, а России выбирают благодаря несложному оформлению документов для поступления. Они выбирают для обучения программы на английском языке. Негативным фактором для них является климат и отсутствие знания английского языка у окружающих. В рассказах о Томске у жителей африканских стран отсутствует описание природы (по сравнению с азиатами и европейцами). Примечательно, что для африканцев важным является личная составляющая проживания в другой стране, они



отмечают в качестве первого яркого впечатления *красивых девушек*. Многие из них быстро социализируются, к концу обучения создают интернациональные семьи, что среди азиатских студентов случается крайне редко. Фактор *преподаватель, который всегда готов помочь* также является значимым для африканцев.

Основная причина выбора томского вуза – известность и престижность, поэтому рейтинги изучают внимательно. Город воспринимается как зеленый, чистый, относительно безопасный. Нравится русская культура и музыка. Удивляет разнообразие видов транспорта. Русский язык для работы не пригодится.

Информацию о вузах жители Африки получают из Интернета. Поскольку география Африки представлена в ТПУ точно, распространение информации от человека к человеку затруднено.

Третья группа – студенты из Европы. Приезжающие в Томск европейцы отмечают, что для них важнейшим фактором выбора места для обучения стал образовательный туризм. Иностранцы из стран Европы приезжают в Томск в рамках программ академического обмена и на летнюю школу русского языка. *«Посмотреть настоящую Россию», «было любопытно посмотреть Сибирь»* – так они оценивают цель своего приезда в сибирскую провинцию. Причем многие из них добиваются железнодорожным транспортом по Транссибирской магистрали, делая однодневные остановки по пути следования. Первое определение Томска – *забавный, интересный,*

заятный. Русский язык изучают с удовольствием (*чтобы прочитать Достоевского*), но отмечают, что он никак не пригодится для дальнейшей жизни и работы. В Сибири они в первую очередь отмечают *культурную составляющую: Томск старый, исторический, своеобразный*. Восхищаются деревянной архитектурой. Несмотря на то что многие отмечают активную студенческую жизнь, Томск определяется как *спокойный и спящий* город. Очень часто на европейское сознание влияют стереотипы: *«Город оказался красивым, не опасным. Оказалось, что трафик безопасный и мало пьяных. Было теплее, чем я думала, впечатлили прекрасные люди» (Швейцария)*.

Для многих из них было важно приехать именно в самый центр Сибири, рейтинг университета для них значения не имел.

Респонденты из Европы отличаются готовностью к межкультурной коммуникации, поэтому самым ярким впечатлением считают русских студентов и разнообразие национальностей. В отличие от студентов из Юго-Восточной Азии, европейцы оценивают состояние города как *«грязный»*.

Изучение русского языка для европейцев обусловлено внутренними мотивами (для жителей ЮВА чаще всего характерны внешние мотивы: желание родителей, совместные образовательные программы и т. д.), поэтому выраженные интенции по поводу русского языка отличаются разнообразием: сложный, интересный, красивый, поэтический.

В таблице представлены выборочные фрагменты интервью по основным категориям в соответствии с этнокультурной принадлежностью респондентов.



Таблица

Зависимость выраженных интенций от этнокультурной принадлежности респондентов

Table

Dependence of the expressed intentions on the ethnic and cultural affiliation of the respondents

| Регион | Категория | | |
|--------------------|---|--|---|
| | Основная причина выбора ТПУ | Образ города | Значение русского языка |
| Юго-Восточная Азия | «Хорошее образование»; «Хороший университет»; «Очень известен в Харбине»; «Мне советовал учиться в России друг семьи, во-вторых» | «Красивый, спокойный»; «Красивый, прекрасный»; «Тихий, но красивый»; «Светлый, тихий»; «Маленький, с чистым воздухом, спокойный»; «Спокойный, зеленый, студенческий»; «Безопасный»; «Маленький и уютный» | «Планирую работать с Россией»; «Планирую работать гидом для русских туристов»; «Да, я планирую использовать по работе и ребенка хочу учить русскому»; «Хочу найти работу, связанную с русским языком» |
| Африка | «Один из лучших вузов в России и мире»; «Хорошее образование»; «Входит в топ университетов России»; «Чтобы я учился в России, хотели родители. Но город я выбрал сам. Думаю, он безопасней, чем большие города» | «Красивый, спокойный»; «Холодный, чудесный, уютный»; «Маленький красивый, чистый»; «Низкие цены, чистый, безопасный» | «Нужен только для обучения»; «Нужен для получения образования»; «Возможно пригодится в будущем» |
| Европа | «Любовь к русскому языку и культуре»; «Любопытство, хотелось открыть для себя Сибирь»; «Это центр Сибири» | «Прекрасный, интересный, гостеприимный»; «Исторический, приятный, сибирский»; «Он особенный, великолепные люди, снежный»; «Большой город, много студентов, занятый» | «Я учу язык для себя»; «Это больше личная страсть»; «Нет, я не думаю» |

В дальнейшем предполагается количественное исследование на основании выделенных, обобщенных и концептуализированных

факторов выбора регионального университета, например, таких как: безопасность



среды, уровень образования, мнение родителей (родственников, друзей и т. д.), интерес к культуре России (Сибири), стоимость образования и т. д. И определение значимости факторов в зависимости от этнической принадлежности.

Заключение

По результатам исследования сформирован перечень причин, определивший выбор регионального университета иностранными студентами (в соответствии с частотностью повторяемости интенций): безопасность среды проживания и обучения, стоимость образовательных услуг и цены на продукты питания, межличностные и межкультурные отношения, фактор перспективы использования русского языка в дальнейшей работе/жизни, удовлетворение познавательных потребностей в изучении культуры России как страны изучаемого языка, мнение друзей и родственников, рейтинг университета, доступность информации в Интернете.

Анализ интервью позволил сделать вывод о дифференциации факторов выбора в соответствии с этнокультурной принадлежно-

стью респондентов. Это обосновано существованием определённых стереотипов в сознании представителей различных культур, традициями степенью информированности и т. д.

Полученные результаты имеют высокую степень практической значимости. Детальный анализ студенческих интервью выявил потребность в варьировании содержания обучения русскому языку с учетом этнокультурных особенностей обучающихся. В частности, усиление лингвострановедческой компоненты в программах для европейских студентов и профессионального блока – для студентов из Юго-Восточной Азии, что несомненно будет отражаться на степени удовлетворенности после окончания обучения и сделает университет более привлекательным, несмотря на удаленность региона.

Результаты будут использованы для составления опросника с целью проведения дальнейшего количественного исследования, а также учтены при разработке образовательных программ по русскому языку как иностранному, программ языковых школ и краткосрочных курсов для граждан иностранных государств, с учетом удовлетворения потребностей обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дементьева С. В. Вузы России как механизм адаптации мигрантов (в контексте социологического и философского анализа) // Известия Томского политехнического университета. – 2008. – Т. 313, № 6. – С. 158–164. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11901139>
2. Гузарова Н. И., Кашкан Г. В., Шахова Н. Б. Предмагистерская подготовка иностранных граждан // Высшее образование в России. – 2013. – № 2. – С. 84–89. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18799063>
3. Филимонова Н. Ю., Романюк Е. С. Китайские студенты в вузах России // Высшее образование в России. – 2014. – № 8-9. – С. 76–81. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22409204>
4. Пашкова М. Н. Проблемы обучения иностранных студентов технических вузов России аудированию и конспектированию лекций по профилю будущей специальности // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 7. – С. 58–61. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21565826>



5. **Цепилова А. В., Михалёва Л. В.** Иноязычная профессионально-коммуникативная компетентность будущего инженера как результат интеграции его профессиональных компетенций и коммуникативных умений (на примере специальности «Электроника и автоматика физических установок») // *Alma Mater (Вестник высшей школы)*. – 2016. – № 2. – С. 64–68. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25470956>
6. **Батраева О. М., Савельева О. В., Ширяева Е. В.** Адаптация иностранных студентов в техническом вузе: программа педагогической поддержки (из опыта работы) // *Высшее образование сегодня*. – 2016. – № 3. – С. 34–37. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25775662>
7. **Моднов С. И., Ухова Л. В.** Проблемы адаптации иностранных студентов, обучающихся в техническом университете // *Ярославский педагогический вестник*. – 2013. – Т. 1, № 2. – С. 111–115. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20386715>
8. **Авдеева И. Б.** Изучение русского языка с позиций когнитивистики иностранными аспирантами из Вьетнама на начальном и продвинутом этапах // *Alma Mater (Вестник высшей школы)*. – 2014. – № 10. – С. 92–96. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22293916>
9. **Васильева Т. В., Левина Г. М., Ускова О. А.** Ещё раз о коммуникативной компетенции: возвращение к истокам // *Русский язык за рубежом*. – 2012. – № 4 (233). – С. 17–23. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17897517>
10. **Васильева Т. В., Ускова О. А.** Развитие системы преподавания РКИ – основа конкурентоспособности Российского образования // *Русский язык за рубежом*. – 2017. – № 5. – С. 100–104. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30508440>
11. **Балыхина Т. М., Черкашина Т. Т.** Поликультурный и полилингвальный формат иноязычного образования // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность*. – 2015. – № 1. – С. 42–49. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23133747>
12. **Balykhina T. M., Fedorenkov A. D.** The Evolution of Pedagogical Mobility and Innovation Mobile Linguodidactics (In the Information-Educational Environment of Learning Russian as a Foreign Language) // *Russian Linguistic Bulletin*. – 2016. – Vol. 2 (6). – P. 113–114. DOI: <https://dx.doi.org/10.18454/RULB.6.02>
13. **Commander N., Zhao Y., Gallagher P., You Y.** Cross-national online discussions: international learning experiences with American and Chinese students in higher education // *Innovations in Education and Teaching International*. – 2016. – Vol. 53, Issue 4. – P. 365–374. DOI: <https://doi.org/10.1080/14703297.2015.1006524>
14. **Yang J., Kinshuk, Yu H., Chen S.-J., Huang R.** Strategies for Smooth and Effective Cross-Cultural Online Collaborative Learning // *Journal of Educational Technology & Society*. – 2014. – Vol. 17 (3). – P. 208–221. URL: <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.17.3.208>
15. **Deng L., Chen Y.-H., Li S. C.** Supporting cross-cultural online discussion with formal and informal platforms: a case between Hong Kong and Taiwan // *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*. – 2017. – № 12. – P. 5. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41039-017-0050-z>
16. **Gram M., Jæger K., Liu J., Qing L., Wu X.** Chinese students making sense of problem-based learning and Western teaching – pitfalls and coping strategies // *Teaching in Higher Education*. – 2013. – Vol. 18, Issue 7. – P. 761–772. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.836096>
17. **Heng T. T.** Different is not deficient: contradicting stereotypes of Chinese international students in US higher education // *Studies in Higher Education*. – 2018. – Vol. 43, Issue 1. – P. 22–36. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1152466>



18. **Chen R. T.-H.** East-Asian teaching practices through the eyes of Western learners // Teaching in Higher Education. – 2014. – Vol. 19 (1). – P. 26–37. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.827652>
19. **Yang Y., Badger R.** How IELTS preparation courses support students: IELTS and academic socialization // Journal of Further and Higher Education. – 2015. – Vol. 39, Issue 4. – P. 438–465. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.953463>
20. **Леонтьев Д. А.** Понятие мотива у А. Н. Леонтьева и проблема качества мотивации // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2016. – № 2. – С. 3–18. DOI: <https://doi.org/10.11621/vsp.2016.02.03>
21. **Ahmad S. Z., Buchanan F. R.** Motivation factors in students decision to study at international branch campuses in Malaysia // Studies in Higher Education. – 2017. – Vol. 42, Issue 4. – P. 651–668. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1067604>
22. **Ahmad S. Z., Hussain M.** An investigation of the factors determining student destination choice for higher education in the United Arab Emirates // Studies in Higher Education. – 2017. – Vol. 42, Issue 7. – P. 1324–1343. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1099622>
23. **Ahmad S. Z., Hussain M.** The analytic hierarchy process of the decision-making factors of African students in obtaining higher education in the United Arab Emirates // Compare: A Journal of Comparative and International Education. – 2017. – Vol. 47, Issue 2. – P. 163–176. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1171703>
24. **Wilkins S., Huisman J.** Factors affecting university image formation among prospective higher education students: the case of international branch campuses // Studies in Higher Education. – 2015. – Vol. 40, Issue 7. – P. 1256–1272. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.881347>
25. **Степанова Б. Б.** Сравнительный анализ причин учебной миграции иностранных студентов в вузы России // Вестник Бурятского государственного университета. – 2014. – № 14-1. – С. 67–71. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24164122>



Irina Victorovna Salosina,
Candidate Pedagogical Sciences, Associate professor,
Department of Russian Language,
Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9563-4422>
E-mail: salosinaiv@tpu.ru

Julia Olegovna Ohorzina,
Candidate Economical Sciences, Associate professor,
Department of Russian Language,
Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7763-6643>
E-mail: ohorzina@tpu.ru

Investigating the factors influencing university choice for international students (with the main focus on a Russian regional university)

Abstract

Introduction. *The article focuses on approaches to analyze, describe and rank the reasons behind the choice of regional higher educational institutions by international students. The aim of the study is to reveal the motives for choosing a regional university in the Siberian part of the Russian Federation by international students.*

Materials and Methods. *The main research technique was a semi-structured interview. The questionnaire was developed using Maslow's hierarchy of needs and motivators to choose the region of education presented in studies of Syed Zamberi Ahmad, Frederick Robert Buchanan, etc.*

Results. *The authors attempted to identify how international students choose regional higher education institutions. Significant factors contributing to choosing Tomsk are the following: safety of living and learning environments, interpersonal and cross-cultural relations, opportunity to use the Russian language for career purposes and in everyday communication, study of a target language and culture, etc. The following three groups of respondents with different responses to the questionnaire were identified: students from Southeast Asia (SEA), Africa and European countries.*

Conclusions. *The authors compiled the list of factors determining the choice of a regional university by international students. The factors were differentiated according to ethnocultural background of respondents. The findings can inform the design and implementation of educational programs for foreigners in Russian universities.*

Keywords

Higher education; International students; Student choice; Causes determining choice; Ethnocultural differences; Decision-making; Motivations; Destination choice; Transnational higher education.

REFERENCES

1. Demytyeva S. V. Universities of Russia as an Adaptation Mechanism for Educational Migrant (In the Context of the Sociological and Philosophical Analysis). *Bulletin of the Tomsk Polytechnic University*, 2008, vol. 313, no. 6, pp. 158–164. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11901139>



2. Guzarova N. I., Kashkan G. V., Shakhova N. B. Pre-master programs for foreign citizens. *Higher Education in Russia*, 2013, no. 2, pp. 84–89. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18799063>
3. Filimonova N. Yu., Romanyuk E. S. Chinese Students in Russia. *Higher Education in Russia*, 2014, no. 8-9, pp. 76–81. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22409204>
4. Pashkova M. N. Problems of Foreign Students' Training in Speech Recognition and Note-Taking of Lectures on the Future Occupation Topics in Technical Universities of Russia. *Theory and Practice of Social Development*, 2014, no. 7, pp. 58–61. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25470956>
5. Tsepilova A. V., Mikhaleva L. V. Foreign language professional competence of future engineer as result of integration of his professional competencies and communicative abilities (taking as example specialty of «Electronics and automatics of physical installations»). *Alma Mater*, 2016, no. 2, pp. 64–68. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25470956>
6. Batrayeva O. M., Savelyeva O. V., Shiryaeva E. V. Adaptation of foreign students in technical college: the program of pedagogical support (from experience). *Higher Education Today*, 2016, no. 3, pp. 34–37. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25775662>
7. Modnov S. I., Ukhova L. V. Problems of Adaptation of Foreign Students Studying in the Technical University. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2013, vol. 1, no. 2, pp. 111–115. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20386715>
8. Avdeeva I. B. Studying of Russian by foreign graduate students from Vietnam at initial and advanced stages from cognitive science positions. *Alma Mater*, 2014, no. 10, pp. 92–96. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22293916>
9. Vasilieva T. V., Lyovina G. M., Uskova O. A. Once more about communicative competence. *Russian Language Abroad*, 2012, no. 4, pp. 17–23. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17897517>
10. Vasilieva T. V., Uskova O. A. The Development of System of Teaching Russian as a Foreign Language is a Basis for Competitiveness of Russian Education. *Russian Language Abroad*, 2017, no. 5, pp. 100–104. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30508440>
11. Balykhina T. M., Cherkashina T. T. Multicultural format of foreign language education. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 2015, no. 1, pp. 42–49. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23133747>
12. Balykhina T. M., Fedorenkov A. D. The Evolution of Pedagogical Mobility and Innovation Mobile Linguodidactics (In the Information-Educational Environment of Learning Russian as a Foreign Language). *Russian Linguistic Bulletin*, 2016, vol. 2 (6), pp. 113–114. DOI: <https://dx.doi.org/10.18454/RULB.6.02>
13. Commander N., Zhao Y., Gallagher P., You Y. Cross-national online discussions: international learning experiences with American and Chinese students in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 2016, vol. 53, issue 4, pp. 365–374. DOI: <https://doi.org/10.1080/14703297.2015.1006524>
14. Yang J., Kinshuk, Yu H., Chen S.-J., Huang R. Strategies for Smooth and Effective Cross-Cultural Online Collaborative Learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 2014, vol. 17 (3), pp. 208–221. URL: <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.17.3.208>
15. Deng L., Chen Y.-H., Li S. C. Supporting cross-cultural online discussion with formal and informal platforms: a case between Hong Kong and Taiwan. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 2017, no. 12, pp. 5. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41039-017-0050-z>



16. Gram M., Jæger K., Liu J., Qing L., Wu X. Chinese students making sense of problem-based learning and Western teaching – pitfalls and coping strategies. *Teaching in Higher Education*, 2013, vol. 18, issue 7, pp. 761–772. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.836096>
17. Heng T. T. Different is not deficient: contradicting stereotypes of Chinese international students in US higher education. *Studies in Higher Education*, 2018, vol. 43, issue 1, pp. 22–36. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1152466>
18. Chen R. T.-H. East-Asian teaching practices through the eyes of Western learners. *Teaching in Higher Education*, 2014, vol. 19 (1), pp. 26–37. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.827652>
19. Yang Y., Badger R. How IELTS preparation courses support students: IELTS and academic socialization. *Journal of Further and Higher Education*, 2015, vol. 39, issue 4, pp. 438–465. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.953463>
20. Leontiev D. A. A. N. Leontiev’s Concept of Motive and the Issue of the Quality of Motivation. *Moscow University Psychology Bulletin. Series 14. Psychology*, 2016, no. 2, pp. 3–18. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.11621/vsp.2016.02.03>
21. Ahmad S. Z., Buchanan F. R. Motivation factors in students decision to study at international branch campuses in Malaysia. *Studies in Higher Education*, 2017, vol. 42, issue 4, pp. 651–668. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1067604>
22. Ahmad S. Z., Hussain M. An investigation of the factors determining student destination choice for higher education in the United Arab Emirates. *Studies in Higher Education*, 2017, vol. 42, issue 7, pp. 1324–1343. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1099622>
23. Ahmad S. Z., Hussain M. The analytic hierarchy process of the decision-making factors of African students in obtaining higher education in the United Arab Emirates. *Compare: Journal of Comparative and International Education*, 2017, vol. 47, issue 2, pp. 163–176. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1171703>
24. Wilkins S., Huisman J. Factors affecting university image formation among prospective higher education students: the case of international branch campuses. *Studies in Higher Education*, 2015, vol. 40, issue 7, pp. 1256–1272. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.881347>
25. Stepanova B. B. Comparative analysis of the causes of foreign students’ educational migration in Russian universities. *Buryat State University Bulletin*, 2014, no. 14-1, pp. 67–71. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24164122>

Submitted: 21 March 2018 Accepted: 11 May 2018 Published: 30 June 2018



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© О. Ю. Мельникова, А. П. Жигadlo

DOI: [10.15293/2226-3365.1803.10](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1803.10)

УДК 378.14

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В КОНТЕКСТЕ ПРИНЦИПОВ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

О. Ю. Мельникова, А. П. Жигadlo (Омск, Россия)

Проблема и цель. В статье исследуется проблема формирования экологической компетентности бакалавров социально-экономического профиля в соответствии с мировыми тенденциями и целями экономического развития страны. Цель статьи – выявить уровень сформированности экологической компетентности бакалавров социально-экономического профиля для устойчивого развития и проанализировать полученные результаты.

Методология. В исследовании приняли участие 427 обучающихся первых и вторых курсов социально-экономических направлений подготовки образовательных учреждений Омска и Красноярска.

Результаты. В результате теоретического анализа обширной базы научных исследований была предложена авторская трактовка экологической компетентности применительно к бакалаврам социально-экономического профиля. Авторы выявили ее содержание, а также дали характеристику уровней сформированности экологической компетентности. Для проведения мониторинга использовали специально разработанный авторами диагностический инструментарий. Результаты мониторинга выявили низкий и очень низкий уровень сформированности экологической компетентности у большинства бакалавров социально-экономического профиля.

Заключение. В результате работы выявлен уровень сформированности экологической компетентности бакалавров социально-экономического уровня. В заключении авторами обоснована необходимость рассматривать экологическую компетентность бакалавров социально-экономического профиля как профильно-специализированную и включать в набор требуемых результатов освоения образовательной программы. Делаются выводы о том, что сформировать высокий уровень экологической компетентности бакалавров социально-экономического профиля возможно при реализации системы экологической подготовки.

Ключевые слова: устойчивое развитие цивилизации; образование для устойчивого развития; экономическое развитие; экологическая компетентность; бакалавры социально-экономического профиля; диагностический инструментарий; система экологической подготовки.

Мельникова Оксана Юрьевна – кандидат биологических наук, доцент, заведующая интегрированной базовой кафедрой профессионально-педагогического образования в г. Омске, Российский государственный профессионально-педагогический университет.

E-mail: meloksana@mail.ru

Жигadlo Александр Петрович – доктор педагогических наук, доцент, ректор Сибирского государственного автомобильно-дорожного университета (СИБАДИ).

E-mail: ap_zhigadlo@mail.ru

Постановка проблемы

Среди проблем, оказывающих влияние на жизнь современного общества, можно отметить загрязнение геосфер (атмосферы, гидросферы, литосферы), изменение климата, истощение природных ресурсов, неустойчивые модели потребления, возрастающий уровень техногенного воздействия на окружающую среду, уменьшение биоразнообразия и т. д. На основе этого надо переосмыслить дальнейшие пути развития человечества и создать новую парадигму развития – концепции устойчивого развития цивилизации.

В итоговом документе Всемирного саммита по устойчивому развитию (Йоханнесбург, 2002 г.)¹ сферой, способствующей смене системы ценностей и приоритетов развития общества, названо образование. Образование для устойчивого развития (ОУР) представляет собой процесс обучения тому, как принимать решения, нужные для обеспечения долгосрочного будущего экономики, экологии и равенства всех обществ в соответствии с базовыми принципами образования для устойчивого развития, сформулированными Международной комиссией по образованию ЮНЕСКО².

– *Учиться жить* – понимать как функционируют природные, социальные и экономические системы и каким образом они связаны друг с другом. Осознавать необходимость перехода от неустойчивой практической деятельности к улучшению качества жизни и экологической устойчивости.

– *Учиться делать* – критически оценивать процессы изменений в обществе и создавать возможности для обмена идеями и опытом с целью оценки потенциальных последствий профессиональной деятельности на процессы, происходящие в социуме и биосфере.

– *Учиться жить вместе* – формировать активную жизненную позицию на основе партисипативных технологий. Стремиться внести позитивный вклад в социальную и природную среду на местном и глобальном уровнях.

Глобальная программа действий по образованию в интересах устойчивого развития в период после 2014 г. предписывает содействовать ОУР и активнее включать проблематику устойчивого развития в образовательные программы всех уровней³.

В научной литературе активно обсуждается идея о том, что образование для устойчивого развития представляет собой целостную систему, которая адаптирует общество к устойчивому развитию [3; 7; 10; 11; 13]. В книге В. Филхо обсуждаются основные подходы и методы в области инженерного образования для устойчивого развития [10]. Необходимость подготовки конкурентоспособных специалистов (в целях достижения стабильного экономического роста) на основе идей устойчивого развития также не вызывает сомнений [6]. Развитие отечественной экономики на различных уровнях хозяйственной деятельности должно происходить в рамках интеграции в мировую экономику. С этой точки

¹ Будущее, которого мы хотим: конференция ООН по устойчивому развитию [Электронный ресурс]. – URL: http://www.iblfrussia.org/a-conf.216-l-1_russian.pdf (дата обращения: 12.03.2018).

² Delors J. et al. Learning the Treasure Within (Report of the International Commission on Education for the Twenty – first Century). – Paris UNESCO, 1996. DOI <https://doi.org/10.7788/ijbe.1996.24.1.253>

³ UNESCO Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development UNESCO, 2014 (United Nations/intergovernmental organizations) [Электронный ресурс]. – URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514e.pdf> (дата обращения: 12.03.2018)



зрения профессиональное образование должно быть нацелено на подготовку таких специалистов, которые в своей профессиональной деятельности смогут обеспечить конкурентоспособность различных отраслей экономики. Эффективное развитие социально-экономических систем на современном этапе развития невозможно без учета природных законов существования биосферы. На конференции «Рио +20» Д. А. Медведев в своем докладе высказал мысль о том, что «общество, экономика и природа – неразделимы. Интересы экономики, с одной стороны, и бережение природы, с другой стороны, должны быть сбалансированы и должны ориентироваться на долгосрочную перспективу»⁴. Все это определяет содержание профессионального образования, которое должно обеспечивать возможность реализации главной задачи российской экономики – переход от экспортно-сырьевой модели развития к экологически устойчивым наукоемким технологиям. Достижение целей устойчивости национальной экономики возможно только благодаря высококвалифицированному кадровому потенциалу. Программа подготовки бакалавров социально-экономического профиля должна соответствовать целям экономического развития страны и вектору цивилизационного развития. Мы рассматриваем устойчивое развитие в его классической интерпретации как совокупность экономической, социальной и экологической составляющих, следовательно, необходимо усиление экологического аспекта в образовательной программе подготовки бакалавров социально-экономического профиля. Методологические принципы экологического образования в интересах устойчивого развития применительно к высшему образованию раскрыты в

работах С. Н. Глазачева, Э. В. Гирусова, Г. И. Кушниковой, Л. Г. Муртазиной [19; 20; 23], Н. С. Касимова⁵ и др.

Как отмечают некоторые авторы в своих исследованиях экологическое образование в развитии системы образования с учетом «зеленой» экономики является приоритетным направлением. В этом случае «зеленая» экономика оказывается лишь частью «большой» экономики [14].

Актуальность этого вопроса подтверждается исследованиями зарубежных авторов. Так, в статье А. Рауха и В. Налсинка делается вывод о том, что экономическое образование может иметь глубокое воздействие на экономическое развитие государств и правительств [12]. Взаимосвязь между экономическим развитием и экологической устойчивостью, вопросы экологической отзывчивости реальных субъектов экономики, а также роль образования поднимаются в работах европейских и отечественных исследователей [4; 5; 8; 15].

Все это определяет необходимость включения в образовательные программы бакалавров социально-экономического профиля системы экологической подготовки как части профессиональной подготовки. Результатом реализации системы экологической подготовки бакалавров социально-экономического профиля для устойчивого развития выступает сформированность экологической компетентности, что предполагает наличие диапазона трансформационных энергий, способных повлиять на будущее, реализация которых осуществляется в процессе социально-личностных отношений и профессиональной деятельности. Цель статьи – выявить уровень сформированности экологической компетентности

⁴ Выступление Д. А. Медведева на саммите «Рио+20» [Электронный ресурс]. – URL: <http://premier.gov/news/item//19427> (дата обращения: 12.03.2018).

⁵ Образование для устойчивого развития: материалы Всероссийского совещания / под ред. Н. С. Касимова, В. С. Тикунова. – Смоленск: Маджента, 2003. – 160 с.



бакалавров социально-экономического профиля для устойчивого развития и проанализировать полученные результаты.

Методология исследования

Мониторинг развития экологической компетентности бакалавров социально-экономического профиля проводился с использованием методов исследования, релевантных предмету исследования. Были применены теоретический анализ, наблюдение, анкетирование, комплекс авторских методик диагностики по теме исследования, в котором приняли участие 427 обучающихся первых и вторых курсов социально-экономических направлений подготовки образовательных учреждений Омска и Красноярска (АНО ВО «Сибирский институт бизнеса, управления и психологии», АНО ВО «Омский экономический институт»).

В своей работе мы будем использовать термин «экологическая компетентность», т. к. понятие «компетентность» включает не только результаты обучения, но и ценностные ориентации, готовность к деятельности в изменяющейся природной среде и личностное отношение к предмету деятельности.

В результате теоретического анализа достаточной базы научных исследований отечественных и зарубежных авторов было сформулировано авторское определение термина при-

менительно к бакалаврам социально-экономического профиля. *Экологическая компетентность* – это способность человека понимать и рассматривать ситуацию с позиции «глобальной картины природы», т. е. действовать и принимать решения в рамках экологического контекста, понимать свое положение в этом контексте, уметь мыслить и действовать на глобальном уровне, предвидеть долгосрочные и косвенные последствия своих действий, способствовать устойчивому развитию общества в различных аспектах своей жизнедеятельности. Цель мониторинга состояла в изучении уровня сформированности экологической компетентности бакалавров социально-экономического профиля.

Результаты исследования, обсуждение

В настоящее время можно отметить недостаточное количество работ, посвященных вопросам формирования экологической компетентности обучающихся в системе высшего образования⁶. Так, в работе Т. З. Мухутдиновой отмечено, что инновационное развитие экономики тесно связано с развитием экологического образования [24]. Формированию экологической компетенции студентов педагогического вуза посвящены диссертационные работы Г. И. Кушниковой⁷, Л. В. Панфиловой⁸, Г. А. Папутковой⁹, Е. Шульпиной¹⁰.

Различные аспекты формирования экологической компетентности в высшей школе

⁶ Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) (Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 3–13) // Психология обучения. – 2005. – № 10. – С. 2.

⁷ Кушникова Г. И. Система экологической подготовки студентов педагогического вуза в условиях регионализации образования: на материалах Ханты-Мансийского автономного округа: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Сургут, 2001. – 24 с.

⁸ Панфилова Л. В. Формирование экологической компетентности в процессе профессиональной подготовки

учителя химии: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – Тольятти, 2002. – 42 с.

⁹ Папуткова Г. А. Компетентностно-ориентированное профессиональное экологическое образование студентов в вузе: дис. ... д-ра пед. наук. – Н. Новгород, 2008. – 367 с.

¹⁰ Шульпина Е. А. Педагогические условия формирования экологической компетентности у студентов университета (На примере общепрофессиональных дисциплин специальности «География»): автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2001. – 23 с.



рассматривались в работах О. Д. Арефьевой¹¹, С. Н. Глазачева [20], В. А. Даниленковой¹².

Во всех немногочисленных работах общей чертой является необходимость формирования экологической компетентности в связи с тем, что в различных профессиональных отраслях стало необходимым умение действовать экологически целесообразно. Аналогичные исследования есть и для других профессиональных областей. Так, в исследованиях

Я. Вишнякова и С. Киселевой рассмотрены идеологические аспекты эколого-ориентированного технологического образования [16]. Отмечается отсутствие экологической грамотности специалистов технологической сферы. Особая роль отводится развитию экологического образования в непрофильном вузе, что еще раз подчеркивает актуальность наших исследований. В статье А. В. Гагарина

Таблица 1

Содержание основных компонентов экологической компетентности бакалавров социально-экономического профиля в контексте базовых принципов образования для устойчивого развития

Table 1

The main components of ecological competence of Bachelors of socio-economic profile in the main principles of education context for sustainable development

| Компонент экологической компетентности | | | | | |
|--|--|---|--|--|---|
| | Онтологический | Когнитивный | Социальный | Аксиологический | Праксеологический |
| Знать | Основные принципы общецивилизационного развития | Законы формирования естественно-научной картины мира | Базовые основы личностного понимания мира в соответствии с базовыми принципами ОУР | Принципы формирования ценностей в различных аспектах жизнедеятельности | Принципы ограничения потребностей в соответствии с принципами ОУР |
| Уметь | Видеть взаимосвязи культуры и природы | Понимать целостность процессов и явлений, протекающих в природе | Взаимодействовать в команде в ходе решения комплексных экологических задач | Эмоционально переживать экологические проблемы и формировать активную жизненную позицию | Предвидеть последствия своей хозяйственной деятельности |
| Владеть | Культурой осознания роли и места человека в мироздании | Методами анализа и оценки результатов профессиональной деятельности человека в социоприродной среде | Культурой расширения личностного опыта индивида в процессе решения теоретических, практических и творческих задач способствующих выработке энвайронментальных стратегий в профессиональной сфере | Мотивационными установками на экологически целесообразное поведение в профессиональной области | Культурой ответственности за принятые решения, осознания их влияния на биосферу |

¹¹ Арефьева О. Д. Компетентностно-деятельностный подход к обеспечению преемственности непрерывного экологического образования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Владивосток, 2004. – 24 с.

¹² Даниленкова В. А. Формирование экологической компетентности у студентов технического вуза: дисс. ... канд. пед. наук. – Калининград, 2005. – 122 с.

рассматривается роль экологической составляющей в профессиональном обучении [17]. Экологическая компетентность бакалавров социально-экономического профиля имеет высокую значимость в современных экономических условиях и должна выступать как ключевая.

Исходя из утверждения И. А. Зимней, что понятийное содержание термина может быть задано произвольно, выделим основные компоненты содержания экологической компетентности (табл. 1) в контексте базовых принципов образования для устойчивого раз-

вития¹³. При описании экологической компетентности бакалавров социально-экономического профиля мы выделяем в ее структуре такие компоненты, как онтологический, когнитивный, социальный, аксиологический и праксиологический. В таблице 1 представлены содержательная характеристика компонентов и интегральные критерии экологической компетентности бакалавров социально-экономического профиля в контексте принципов образования для устойчивого развития. Характеристика уровней сформированности представлена в таблице 2.

Таблица 2

Характеристика уровней сформированности экологической компетентности бакалавров социально-экономического профиля в контексте базовых принципов образования для устойчивого развития

Table 2

Characteristics of the ecological competence levels' formation of Bachelors of socio-economic profile in the main principles of education context for sustainable development

| Уровень | Характеристика качеств обучающегося |
|-------------------|---|
| Очень низкий (ОН) | У обучающегося не сформированы базовые понятия о взаимосвязях в живой природе, отсутствуют представления о правилах безопасного поведения в природной среде, нет мотивации действовать в рамках экологического контекста, не сформирована жизненная позиция в вопросах продвижения принципов устойчивого развития в различных аспектах своей жизнедеятельности |
| Низкий (Н) | У обучающегося сформированы некоторые базовые понятия о взаимосвязях в живой природе, фрагментарны представления о правилах безопасного поведения в природной среде, формально соблюдены принципы действия в рамках экологического контекста, не сформирована жизненная позиция в вопросах продвижения принципов устойчивого развития в различных аспектах своей жизнедеятельности |
| Средний (С) | Обучающийся ориентируется в базовых экологических понятиях о взаимосвязях в живой природе, сформированы представления о безопасном поведении в природной среде, может применять свои знания в решении некоторых прикладных задач, сформирована жизненная позиция в вопросах продвижения принципов устойчивого развития, иногда применяет свои навыки в жизненных ситуациях |
| Высокий (В) | Обучающийся свободно ориентируется и применяет экологические понятия о взаимосвязях в живой природе, сформированы и применяются представления о безопасном поведении в природной среде, мотивирован на действия в рамках экологического контекста, сформирована активная жизненная позиция в вопросах продвижения принципов устойчивого развития в различных аспектах своей жизнедеятельности |

¹³ Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода

в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

В рамках образования для устойчивого развития пока нет единого стандарта и универсальных подходов к организации мониторинга. Для решения этого вопроса мы разработали диагностический инструментарий в форме опросника, который опирается на ценностные ориентации, культуру поведения, жизненную позицию обучающегося в современных экологических условиях [18]. Вопросы сгруппированы по нескольким пунктам в соответствии с принципами образования для устойчивого развития: учиться жить, учиться

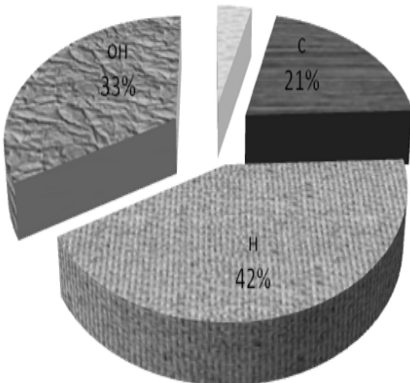
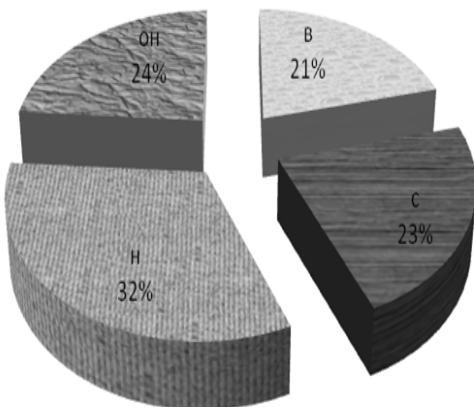
делать и учиться жить вместе, в целом отражая основную парадигму концепции устойчивого развития. Результаты проведенного мониторинга представлены в таблице 3. Было выявлено, что преобладает очень низкий (ОН) и низкий (Н) уровень сформированности экологической компетентности (33 % ОН, 42 % Н) в АНО ВО «ОмЭИ». Похожая картина и у обучающихся НОУ ВПО «СИБУП», которые показали очень низкий и низкий уровень экологической компетентности (24 % ОН, 32 % Н соответственно).

Таблица 3

Результаты мониторинга уровня сформированности экологической компетентности бакалавров социально-экономического профиля

Table 3

Monitoring results of the ecological competence levels' formation of Bachelors of socio-economic profile

| Экспериментальная группа | Результат (в процентах от общего количества опрошенных) | | | | | | | | | | |
|--|---|---------|---------|----|-----|---|-----|---|-----|---|-----|
| <p>Обучающиеся АНО ВО «Омский экономический институт» (38.03.01 «Экономика», 38.03.02 «Менеджмент», 38.03.03 «Управление персоналом») (256 чел.)</p> |  <table border="1"> <caption>Data for Omsk Institute Group</caption> <thead> <tr> <th>Уровень</th> <th>Процент</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>ОН</td> <td>33%</td> </tr> <tr> <td>Н</td> <td>42%</td> </tr> <tr> <td>С</td> <td>21%</td> </tr> <tr> <td>В</td> <td>4%</td> </tr> </tbody> </table> | Уровень | Процент | ОН | 33% | Н | 42% | С | 21% | В | 4% |
| Уровень | Процент | | | | | | | | | | |
| ОН | 33% | | | | | | | | | | |
| Н | 42% | | | | | | | | | | |
| С | 21% | | | | | | | | | | |
| В | 4% | | | | | | | | | | |
| <p>Обучающиеся НОУ ВПО «Сибирский институт бизнеса, управления и психологии» (38.03.01 «Экономика», 38.03.02 «Менеджмент») (171 чел.)</p> |  <table border="1"> <caption>Data for Siberian Institute Group</caption> <thead> <tr> <th>Уровень</th> <th>Процент</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>ОН</td> <td>24%</td> </tr> <tr> <td>Н</td> <td>32%</td> </tr> <tr> <td>В</td> <td>21%</td> </tr> <tr> <td>С</td> <td>23%</td> </tr> </tbody> </table> | Уровень | Процент | ОН | 24% | Н | 32% | В | 21% | С | 23% |
| Уровень | Процент | | | | | | | | | | |
| ОН | 24% | | | | | | | | | | |
| Н | 32% | | | | | | | | | | |
| В | 21% | | | | | | | | | | |
| С | 23% | | | | | | | | | | |

Далее на лепестковых диаграммах (рис. 1, 2, 3) наглядно представлены результаты по

отдельным группам вопросов, сгруппированным в соответствии с базовыми принципами образования для устойчивого развития.

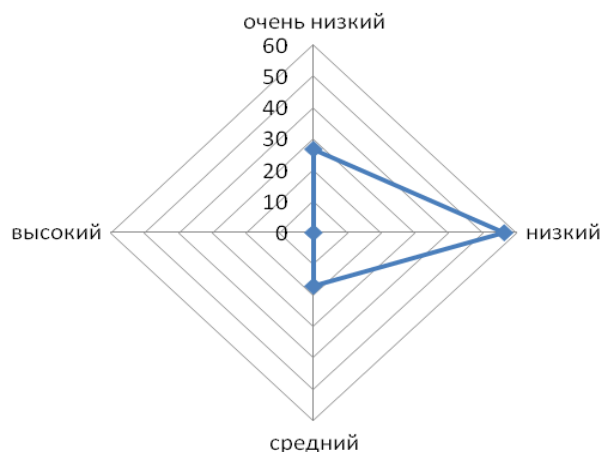


Рис. 1. Результаты опроса по группе вопросов «Учиться жить»

Fig. 1. Survey results on the «Learn to live» questions' group

У обучающихся сформированы некоторые базовые понятия о здоровьесбережении, не сформирована потребность в практической

деятельности для улучшения качества своей жизни и экологической устойчивости.

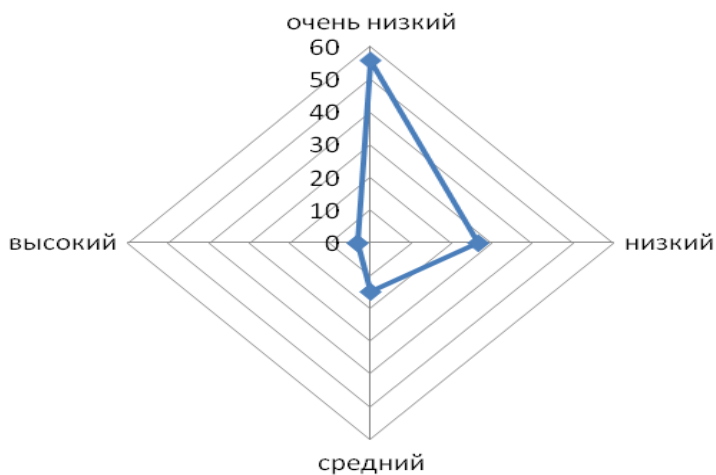


Рис. 2. Результаты опроса по группе вопросов «Учиться делать»

Fig. 2. Survey results on the «Learn to do» questions' group

У обучающихся отсутствует мотивация действовать в рамках экологического контекста.

Не осознаются последствия своей деятельности на процессы, происходящие в социуме и биосфере.

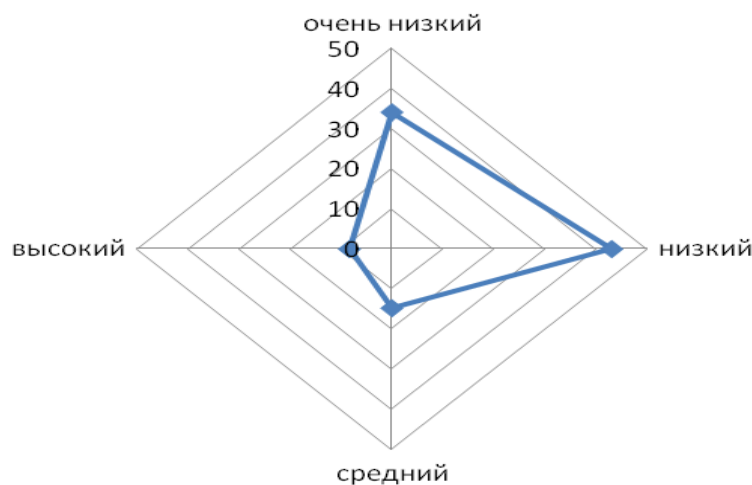


Рис. 3. Результаты опроса по группе вопросов «Учиться жить вместе»

Fig. 3. Survey results on the «Learn to live together» questions' group

У обучающихся сформированы некоторые базовые понятия об ответственности за деятельность человека в биосфере. Не сформирована жизненная позиция в вопросах продвижения принципов устойчивого развития в различных аспектах своей жизнедеятельности.

По мнению исследователей и создателей теории деятельности, развитие личности происходит в пространстве профессиональной среды, которая тесным образом связана с культурой, ценностями и традициями социума [25]. В целом такая среда призвана содействовать приобретению актуальных навыков, необходимых для нахождения ответов на местные и глобальные вызовы. В работах европейских исследователей вопросы образования для устойчивого развития также актуальны. В работе Й. Бальсигера с соавторами (Университет Женевы) предложена концепция образования для устойчивого развития в системе высшего образования, в основе которой лежит социальная и конструктивистская концепция обучения [2]. Д. Клац и П. Уолтер рассматривают концептуальные идеи и направления обучения

взрослых в рамках движения за климат [9]. Эти вопросы поднимаются и отечественными исследователями [22].

Таким образом, содержание экологической компетентности бакалавров социально-экономического профиля полностью отражает базовые принципы образования для устойчивого развития, а также принципы, заложенные в «Основах государственной политики в области экологического развития России на период до 2030 года»¹⁴. Результатом реализации педагогической системы экологической подготовки бакалавров социально-экономического профиля является формирование экологической компетентности.

В базовых документах ООН и ЮНЕКСО неоднократно упоминается, что колоссальные масштабы эксплуатации природных ресурсов требуют пересмотра основ управления и ответственности за их реализацию во всем мире. Подготовка кадров для реального сектора экономики на основе базовых принципов образования для устойчивого развития должна способствовать ликвидации дисбаланса спроса

¹⁴ Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года (утв. Президентом РФ от 30 апреля

2012 г.) [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/70169264/> (дата обращения: 12.03.2018).



рынка труда и предложения учреждений высшего образования по обеспечению различных отраслей экономики высококвалифицированными кадрами. В статье А. П. Жигадло, С. А. Башковой, О. В. Тарасюк в результатах обучения бакалавров выделяются профессионально-специализированные компетенции, обуславливающие готовность обучающихся к профессиональной деятельности [21].

Необходимо рассматривать экологическую компетентность бакалавров социально-экономического профиля как профильно-специализированную и включать в набор требуемых результатов освоения образовательной программы.

Заключение

В результате проведенного исследования можно сделать выводы.

1. В ходе мониторинга уровня сформированности экологической компетентности бакалавров социально-экономического профиля выявлено, что у большинства обучающихся он на низком или очень низком уровне.

2. Результаты по отдельным группам вопросов, сгруппированным в соответствии с базовыми принципами образования для устойчивого развития, показали, что у обучающихся не сформирована потребность в практической деятельности для улучшения каче-

ства жизни и экологической устойчивости. Бакалавры не осознают последствия своей деятельности на процессы, происходящие в социуме и биосфере.

3. Была сформулирована авторская трактовка экологической компетентности в контексте принципов образования для устойчивого развития применительно к бакалаврам социально-экономического профиля. Определена структура и раскрыто содержание ее компонентов.

4. Полученные результаты говорят о том, что образовательная программа подготовки бакалавров социально-экономического профиля не соответствует базовым принципам образования для устойчивого развития и тенденциям развития отечественной экономики.

5. Решить описанную в статье проблему и сформировать высокий уровень экологической компетентности возможно при реализации педагогической системы экологической подготовки бакалавров социально-экономического профиля для устойчивого развития. Ее реализация осуществляется через интеграцию различных видов деятельности в социокультурной среде вуза, и результатом является сформированность у обучающихся экологической компетентности, обеспечивая соответствие результатов освоения образовательной программы потребностям экономического развития страны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Abu-Saad I.** Access to higher education and its socio-economic impact among Bedouin Arabs in Southern Israel // *International Journal of Educational Research*. – 2016. – Vol. 76. – P. 96–103. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.06.001>
2. **Balsiger J., Förster R., Mader C., Nagel U., Sironi H., Wilhelm S., Zimmermann A. B.** Transformative Learning and Education for Sustainable Development // *GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society*. – 2017. – Vol. 26, № 4. – P. 357–359. DOI: <https://doi.org/10.14512/gaia.26.4.15>.
3. **Biasutti M., De Baz T., Alshawa H.** Assessing the Infusion of Sustainability Principles into University Curricula // *Journal of Teacher Education for Sustainability* – 2016. – Vol. 18 (2). – P. 21–40. DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/jtes-2016-0012>



4. **Constantinescu C.** Valuing Interdependence of Education, Trade and the Environment for the Achievement of Sustainable Development // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – Vol. 116. – P. 3340–3344. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.760>
5. **Eichholtz P. M. A., Kok N., Quigley J. M.** Ecological Responsiveness and Corporate Real Estate // *Business and Society*. – 2016. – Vol. 55, Issue 3. – P. 330–360. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0007650315575118>
6. **Golubeva I., Guntersdorfer I. R.** Preparing Professionals for Working in Multicultural and Democratic Europe: Two Pedagogical Programs – Their Assessment and Collaborations // *Pedagogy*. – 2017. – Vol. 128, № 4. – P. 39–54. <http://dx.doi.org/10.15823/p.2017.53>
7. **Herman B. C.** Students' environmental NOS views, compassion, intent, and action: Impact of place-based socioscientific issues instruction // *Journal of Research in Science Teaching*. – 2018. – Vol. 55, Issue 4. – P. 600–638. DOI: <https://doi.org/10.1002/tea.21433>
8. **Illankoon I. M., Chethana S., Tam V. W. Y., Le K. N.** Environmental, Economic, and Social Parameters in International Green Building Rating Tools // *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*. – 2016. – Vol. 143, Issue 2. DOI: [http://dx.doi.org/10.1061/\(asce\)ei.1943-5541.0000313](http://dx.doi.org/10.1061/(asce)ei.1943-5541.0000313)
9. **Kluttz J., Walter P.** Conceptualizing Learning in the Climate Justice Movement // *Adult Education Quarterly*. – 2018. – Vol. 68, Issue 2. – P. 91–107. <https://doi.org/10.1177/0741713617751043>
10. **New Developments** in Engineering Education for Sustainable Development / Eds Lean Filho W., Nesbit S. et al. – Switzerland: Springer, 2016. – 321 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-32933-8>
11. **Ostenson J. A., Clegg J. W., Wiggins B. J.** Industrialized Higher Education and its Sustainable Alternatives // *Review of Higher Education*. – 2017. – Vol. 40, № 4. – P. 509–532. DOI: <http://dx.doi.org/10.1353/rhe.2017.0020>
12. **Rauch A., Hulsink W.** Putting Entrepreneurship Education Where the Intention to Act Lies: An Investigation Into the Impact of Entrepreneurship Education on Entrepreneurial Behavior // *Academy of Management Learning & Education*. – 2015. – Vol. 14 (2). – P. 187–204. DOI: <http://dx.doi.org/10.5465/amle.2012.0293>
13. **Stanzus L., Fischer D., Böhme T., Frank P., Fritzsche J., Geiger S., Harfensteller J., Grossman P., Schrader U.** Education for Sustainable Consumption through Mindfulness Training: Development of a Consumption-Specific Intervention // *Journal of Teacher Education for Sustainability*. – 2017. – Vol. 19 (1). – P. 5–21. DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/jtes-2017-0001>
14. **Абдрахимов В. З., Абдрахимова Е. С., Лобачев Д. А.** Экологическое образование для специалистов по управлению отходами производств способствует развитию «зеленой» экономики // *Педагогическое образование в России*. – 2016. – № 4. – С. 153–159. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26105338>
15. **Битюкова В.** Экологическая ответственность российской промышленности: региональная проекция // *Экология и промышленность России*. – 2016. – Т. 20, № 4. – С. 4–11. DOI: <http://dx.doi.org/10.18412/1816-0395-2016-4-4-11>
16. **Вишняков Я. Д., Киселева С. П.** Национальная идеология и эколого-ориентированное технологическое развитие России в XXI веке // *Экология и промышленность России*. – 2016. – Т. 20, № 4. – С. 53–56. DOI: <http://dx.doi.org/10.18412/1816-0395-2016-4-53-56>
17. **Гагарин А. В.** В «год экологии»: экологическая составляющая в профессиональном обучении студентов (актуальная потребность, интегративное содержание, технологические инновации, условия эффективной реализации) // *Акмеология*. – 2017. – № 4 (64). – С. 47–50. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29841426>



18. **Гилязова И. Б., Мельникова О. Ю.** Диагностический инструментарий для оценки компонентов научного мировоззрения студентов в рамках образования для устойчивого развития цивилизации // Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. – 2012. – № 4 (37). – С. 015–023. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18968654>
19. **Гирусов Э. В.** Гуманистический потенциал экологической культуры // Экономические и социально-гуманитарные исследования. – 2016. – № 4 (12). – С. 103–107. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27531200>
20. **Глазачев С. Н., Гришаева Ю. М.** Экологическое образование в гуманитарном вузе: компетентностный подход // Социально-гуманитарные знания. – 2013. – № 4. – С. 116–131. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19690769>
21. **Жигadlo А. П., Башкова С. А., Тарасюк О. В.** К вопросу развития профильно-специализированных компетенций бакалавра профессионального обучения // Омский научный вестник. – 2014. – № 4 (131). – С. 108–109. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22566289>
22. **Кавтарадзе Д. Н., Брудный А. А.** Образование для устойчивого развития: конструктивное экологическое мировоззрение // Образовательная политика. – 2011. – № 6 (56). – С. 37–60. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26138016>
23. **Мургазина Л. Г., Гайсин И. Т.** Концептуальные подходы к формированию экологической компетенции у учащейся молодежи в образовательных учреждениях Германии // Экологический консалтинг. – 2014. – № 3. – С. 30–33. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22779897>
24. **Мухутдинова Т. З.** Инновационное развитие региональной экономики, инновационное экологическое образование // Вестник Казанского технологического университета. – 2010. – № 12. – С. 228–232. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15540409>
25. **Петерсон Л. Г., Кубышева М. А.** Технология деятельностного метода в системе профессионального педагогического образования // Педагогическое образование и наука. – 2016. – № 5. – С. 127–138. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27509678>



DOI: [10.15293/2226-3365.1803.10](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1803.10)

Oksana Yurievna Melnikova,

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Head,
Integrated Basic pulpit of Professional and Pedagogical Education in Omsk,
Russian State Vocational Pedagogical University, Omsk, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4229-0523>

E-mail: meloksana@mail.ru

Alexander Petrovich Zhigadlo,

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Rector,
Siberian State Automobile and Highway University (SIBADI), Omsk, Russian
Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8883-3167>

E-mail: ap_zhigadlo@mail.ru

Ecological competence of bachelors of socio-economic profile in the context of the education principles for sustainable development

Abstract

Introduction. *The problem of ecological competence formation of Bachelors of socio-economic profile in accordance with the world trends and goals of the country's economic development is investigated in the article. The purpose of the article is to reveal the level of the ecological competence formation of Bachelors of socio-economic profile for sustainable development.*

Materials and Methods. *The sample consisted of 427 first and second-year undergraduate students studying for socio-economic degrees at higher educational institutions in Omsk and Krasnoyarsk. To identify the level of ecological competence formation, the author's diagnostic tools are used.*

Results. *As a result of the theoretical analysis of the vast base of scientific research, the authors' interpretation of ecological competence with respect to bachelors of socio-economic profile was proposed. The authors revealed its content, and also described the levels of the formation of ecological competence. A diagnostic tool developed by the authors was used for monitoring. The results of the monitoring revealed a low and very low levels of environmental competence for most undergraduate students studying for socio-economic degrees.*

Conclusions. *As a result, the level of environmental competence of undergraduate students studying for socio-economic degrees has been identified. In conclusion, the authors substantiated the need for considering the ecological competence of bachelors of socio-economic profile as profile-specialized and include it in the set of learning outcomes of the educational program. Conclusions are drawn that implementing the system of environmental training contributes to enhancing the level of ecological competence of undergraduate students studying for socio-economic degrees.*

Keywords

Sustainable development of civilization; Education for sustainable development; Economic development; Environmental competence; Bachelor of socio-economic profile; Diagnostic tools; System of ecological training.



REFERENCES

1. Abu-Saad I. Access to higher education and its socio-economic impact among Bedouin Arabs in Southern Israel. *International Journal of Educational Research*, 2016, vol. 76, pp. 96–103. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.06.001>
2. Balsiger J., Förster R., Mader C., Nagel U., Sironi H., Wilhelm S., Zimmermann A. B. Transformative Learning and Education for Sustainable Development. *GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society*, 2017, vol. 26, no. 4, pp. 357–359. DOI: <https://doi.org/10.14512/gaia.26.4.15>.
3. Biasutti M., De Baz T., Alshawa H. Assessing the Infusion of Sustainability Principles into University Curricula. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 2016, vol. 18 (2), pp. 21–40. DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/jtes-2016-0012>
4. Constantinescu C. Valuing Interdependence of Education, Trade and the Environment for the Achievement of Sustainable Development. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 116, pp. 3340–3344. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.760>
5. Eichholtz P. M. A., Kok N., Quigley J. M. Ecological Responsiveness and Corporate Real Estate. *Business and Society*, 2016, vol. 55, issue 3, pp. 330–360. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0007650315575118>
6. Golubeva I., Guntersdorfer I. R., Preparing Professionals for Working in Multicultural and Democratic Europe: Two Pedagogical Programs – Their Assessment and Collaborations. *Pedagogy*, 2017, vol. 128, no. 4, pp. 39–54. <http://dx.doi.org/10.15823/p.2017.53>
7. Herman B. C. Students' environmental NOS views, compassion, intent, and action: Impact of place-based socioscientific issues instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 2018, vol. 55, issue 4, pp. 600–638. DOI: <https://doi.org/10.1002/tea.21433>
8. Illankoon I. M., Chethana S., Tam V. W. Y., Le K. N. Environmental, Economic, and Social Parameters in International Green Building Rating Tools. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 2016, vol. 143, issue 2. DOI: [http://dx.doi.org/10.1061/\(asce\)ei.1943-5541.0000313](http://dx.doi.org/10.1061/(asce)ei.1943-5541.0000313)
9. Kluttz J., Walter P. Conceptualizing Learning in the Climate Justice Movement. *Adult Education Quarterly*, 2018, vol. 68, issue 2, pp. 91–107. <https://doi.org/10.1177/0741713617751043>
10. Lean Filho W., Nesbit S. et al. (Eds) *New Developments in Engineering Education for Sustainable Development*. Switzerland, Springer Publ., 2016, 321 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-32933-8>
11. Ostenson J. A., Clegg J. W., Wiggins B. J. Industrialized Higher Education and its Sustainable Alternatives. *The Review of Higher Education*, 2017, vol. 40, no. 4, pp. 509–532. DOI: <http://dx.doi.org/10.1353/rhe.2017.0020>
12. Rauch A., Hulsink W. Putting Entrepreneurship Education Where the Intention to Act Lies: An Investigation Into the Impact of Entrepreneurship Education on Entrepreneurial Behavior. *Academy of Management Learning & Education*, 2015, vol. 14 (2), pp. 187–204. DOI: <http://dx.doi.org/10.5465/amle.2012.0293>
13. Stanzus L., Fischer D., Böhme T., Frank P., Fritzsche J., Geiger S., Harfensteller J., Grossman P., Schrader U. Education for Sustainable Consumption through Mindfulness Training: Development of a Consumption-Specific Intervention. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 2017, vol. 19 (1), pp. 5–21. DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/jtes-2017-0001>
14. Abdrakhimov V. Z., Abdrakhimova E. S., Lobachev D. A. Environmental Education for Specialists in Waste Management Industries Promotes the Development of “Green” Economy”. *Pedagogical*



- Education in Russia*, 2016, no. 4, pp. 153–159. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26105338>
15. Bityukova V. Environmental Responsibility of Russian Industry: Regional Perspective. *Ecology and Industry of Russia*, 2016, vol. 20, no. 4, pp. 4–11. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.18412/1816-0395-2016-4-4-11>
 16. Vishnyakov Y., Kiseleva S. National Ideological Message and Environmentally Oriented Technological Development of Russia in 21st Century. *Ecology and Industry of Russia*, 2016, vol. 20, no. 4, pp. 53–56. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.18412/1816-0395-2016-4-53-56>
 17. Gagarin A. V. In the "Year Of Ecology": Ecological Component in the Professional Training of Students (Relevant Demand, Integrative Content, Technological Innovations, and Conditions for Effective Implementation). *Akmeology*, 2017, no. 4, pp. 47–50. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29841426>
 18. Gilyazova I. B., Melynikova O. Y. Diagnosis Instrumentary for Students' Scientific Outlook components Evaluation Within the Frame of Steady Civilization Development. *Bulletin of Ryazan State University named for S. A. Yesenin*, 2012, no. 4, pp. 15–23. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18968654>
 19. Girusov E. V. Humanistic Potential of Ecological Culture. *Economic and Social Research*, 2016, no. 4, pp. 103–107. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27531200>
 20. Glazachev S. N., Grishaeva J. M. Ecological education in humanitarian higher educational institution: competence approach. *Social and Humanitarian Knowledge*, 2013, no. 4, pp. 116–131. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19690769>
 21. Zhigadlo A. P., Bashkova S. A., Tarasyuk O. V. To the question of development of profile and specialized competences of the bachelor of the vocational education. *Omsk Scientific Herald*, 2014, no. 4, pp. 108–109. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22566289>
 22. Kavtaradze D. N., Brudnyj A. A. Education for sustainable development: a constructive ecological worldview. *Educational Policy*, 2011, no. 6, pp. 37–60. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26138016>
 23. Murtazina L. G., Gaysin I. T. Conceptual Approaches to Formation Environmental Competence in German Higher Education Institutions. *Environmental Consulting*, 2014, no. 3, pp. 30–33. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22779897>
 24. Muhutdinova T. Z. Innovative development of the regional economy, innovative environmental education. *Herald of the Kazan Technological University*, 2010, no. 12, pp. 228–232. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15540409>
 25. Peterson L. G., Kubysheva M. A. Technology of pragmatist method in the system of vocational pedagogical education. *Pedagogical Education and Science*, 2016, no. 5, pp. 127–138. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27509678>

Submitted: 11 April 2018

Accepted: 11 May 2018

Published: 30 June 2018



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



www.vestnik.nspu.ru

БИОЛОГИЯ
И МЕДИЦИНА

BIOLOGY AND MEDICINE



© В. Л. Ефимова, Е. И. Николаева, Е. А. Огородникова, Н. А. Рябчикова

DOI: [10.15293/2226-3365.1803.11](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1803.11)

УДК 159.9

ВОЗМОЖНОСТЬ ПЛАСТИЧЕСКИХ ПЕРЕСТРОЕК В ИНТЕГРАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЗГА ПРИ РЕГУЛЯЦИИ ПОЛОЖЕНИЯ ТЕЛА В ПРОСТРАНСТВЕ У ДЕТЕЙ 5–15 ЛЕТ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ ПОСЛЕ ДВИГАТЕЛЬНО-РИТМИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

В. Л. Ефимова, Е. И. Николаева, Е. А. Огородникова (Санкт-Петербург, Россия),
Н. А. Рябчикова (Москва, Россия)

Проблема и цель. В работе поднимается проблема развития интегративной деятельности мозга, регулирующей способность к сохранению динамического баланса при выполнении двигательной задачи, у школьников с трудностями в обучении. Цель исследования состояла в выявлении постуральных нарушений у школьников с трудностями в обучении и обосновании необходимости специальных тренингов для улучшения регуляции положения тела в пространстве и оценке их эффективности.

Методология. В исследовании приняли участие 56 школьников (возраст 5–15 лет; 40 мальчиков, 16 девочек). У всех испытуемых неврологом было диагностировано СРФШН (специфическое расстройство формирования школьных навыков). Дети были разделены на экспериментальную (26 человек) и контрольную (26 человек) группы по случайному признаку. Исследования и тренинги были назначены неврологом и проводились с письменного согласия родителей. Оценка динамического баланса испытуемых до и после тренинга проводилась с помощью системы цифровой постурографии. Протокол обследования генерировался автоматически. После проведения оценки, дети обеих групп участвовали в тренингах, которые продолжались 14 дней в режиме индивидуальных занятий по 2 часа. Испытуемые из экспериментальной группы прошли разработанный нами тренинг, включающий нейродинамическую гимнастику; тренинг

Ефимова Виктория Леонидовна – кандидат педагогических наук, директор по развитию и науке, общество с ограниченной ответственностью «Прогноз».

E-mail: prefish@ya.ru

Николаева Елена Ивановна – доктор биологических наук, профессор кафедры возрастной психологии и педагогики семьи, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.

E-mail: klemtina@yandex.ru

Огородникова Елена Александровна – кандидат биологических наук, заведующая лабораторией психофизиологии речи, научный руководитель научно-образовательного центра «Биологические и социальные проблемы инклюзии», Институт физиологии им. И. П. Павлова Российской академии наук.

E-mail: elena-ogo@mail.ru

Рябчикова Наталия Афанасьевна – доктор биологических наук, старший научный сотрудник кафедры высшей нервной деятельности биологического факультета, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова.

E-mail: nat@guestest.ru

на основе биологической обратной связи, разработанный компанией *Interactive Metronome, США*; БОС-тренинг *Balance Master*. Тренинг детей контрольной группы проводился только с помощью аппаратно-программного комплекса *Balance Master*, занятие длилось 45 минут.

Результаты. Полученные данные подтверждают наличие постуральных и ритмических дисфункций у школьников с трудностями в обучении. Разработанный нами комплексный тренинг оказался более эффективным, чем тренировки, направленные на формирование конкретного двигательного навыка.

Заключение. Наши данные свидетельствуют о том, что, с одной стороны, у детей с трудностями обучения в школе имели место и проблемы в контроле и регуляции позы. С другой стороны, целенаправленное обучение привело к существенному улучшению регуляции положения тела в пространстве у детей как пяти (в методике семи лет), так и 15 лет.

Ключевые слова: постуральные нарушения; трудности в обучении; учебные навыки; чтение; письмо; дети 5–15 лет; двигательно-ритмический тренинг.

Постановка проблемы

В последние несколько десятилетий существенно увеличилось количество детей, не способных успешно овладеть программой начальной школы. Речь идет о школьниках без выраженных интеллектуальных, сенсорных и двигательных нарушений, которые испытывают стойкие затруднения при освоении чтения, письма, счета и других базовых учебных навыков. Эта ситуация актуальна сейчас для всех развитых стран. Исследователи считают, что причины трудностей в обучении у условно здоровых детей не могут сводиться исключительно к несовершенству учебных программ – имеются биологические и психофизиологические факторы снижения способности детей к обучению [1–3].

В Международной классификация болезней 10-го пересмотра для обозначения этого состояния используется термин «специфическое расстройство формирования школьных навыков» (далее СРФШН) – раздел F–81. По данным доступной литературы, популяция детей с СРФШН составляет 20–40 % от общего количества младших школьников. Однако эти сведения не точны и варьируются от автора к автору, т. к. с подобными проблемами не всегда обращаются к врачу.

Многочисленные нейрофизиологические исследования показывают, что у школьников с трудностями в обучении выявляются определенные неврологические дисфункции, среди них нарушения моторного планирования, постуральные нарушения и нарушения перцепции ритма [4–8]. Данные дефициты отражают неспособность мозга к полноценной обработке временных характеристик сенсомоторной информации. Постуральная система – система регуляции и контроля положения тела в пространстве.

Возможность осуществлять моторное планирование в коротком интервале времени является необходимым условием осуществления всех видов деятельности человека. Важным аспектом моторного планирования является способность произвольно ускорять, замедлять движение и менять его направление, адаптируясь к изменяющимся условиям окружающей среды [9–11].

Незначительные постуральные нарушения, как и негрубо выраженные нарушения моторного планирования, как правило, остаются незамеченными специалистами: такие дети учатся в обычных школах и считаются здоровыми, при этом дисфункции произвольного контроля движений могут стать причи-

ной нарушения формирования целого ряда моторных навыков, касающихся подвижных игр, письма, речи, что в результате приводит к трудностям в обучении и нарушениям социализации [11–13].

Обращение к выбранной теме связано не только с необходимостью своевременно выявить подобные нарушения у детей с помощью аппаратных методов диагностики. Не менее важно то, что в силу пластичности детского мозга эти дисфункции могут уменьшаться или полностью устраняться в результате тренингов [14; 15].

Возможность организации диагностики и тренингов для детей с СРФШН необычайно актуальна, поскольку анализ причин возникновения трудностей в обучении не всегда проводится корректно, они по-прежнему могут расцениваться учителями и родителями как результат недисциплинированности ребенка или интеллектуальной недостаточности, а рекомендации различных специалистов зачастую разобщены и противоречат друг другу. При этом в мире наблюдается тревожная тенденция: для коррекции трудностей в обучении все чаще используются медикаменты, имеющие ряд опасных для здоровья ребенка побочных эффектов.

Ранее предполагалось, что центральная функция мозжечка связана с формированием позы и осуществлением движений. Сейчас считается, что он участвует в процессах внимания, речи, мышления [4; 7]. У человека клетки Пуркинье мозжечка могут быть центром конвергенции сигналов, обеспечивающих премодулирующий ассоциативный механизм, лежащий в основе эксплицитной памяти. Любые нарушения, обусловленные, например, нехваткой кислорода при развитии ребенка во внутриутробный период, в процессе родов или в первые месяцы после рождения могут вести к нарушению не столько

внешних поведенческих изменений, сколько сказаться на процессах внимания, мышления, речи [16]. Встает вопрос, насколько сохраняется пластичность структур мозжечка, в каком еще возрасте возможны перестройки, которые могут способствовать восстановлению эффективного обучения в школе? Имеющаяся литература не дает ответа на этот вопрос.

Задача нашего исследования состояла в разработке двигательного-ритмического тренинга для школьников с трудностями в обучении с целью оценки величины пластических изменений, проявляющихся на поведенческом уровне в улучшении регуляции положения тела в пространстве.

Методология исследования

В исследовании приняли участие 56 школьников (возраст 7–15 лет; 40 мальчиков, 16 девочек). У всех испытуемых неврологом было диагностировано СРФШН. Дети были разделены на экспериментальную (26 человек) и контрольную (26 человек) группы по случайному признаку. Исследования и тренинги были назначены неврологом и проводились с письменного согласия родителей.

Оценка динамического баланса испытуемых до и после тренинга проводилась с помощью системы цифровой постурографии. Использование постурографов различных моделей для обследования детей получило распространение в последние десятилетия [11–13; 17–19]. Настоящее исследование проводилось на постурографе Balance Master, компании «Neurocom International, Inc» (США). Был использован тест ритмичного перемещения веса (Rhythmic weight shift – RWS). Для выполнения задания ребенку было необходимо раскачиваться, не отрывая стоп от стабилметрической платформы, перемещая, посредством этих движений, курсор на экране между двумя

красными линиями. Ритм движений и их направление задавались с помощью курсора в виде солнышка. Оценивался контроль направления движения в ходе выполнения шести проб, продолжительностью по 10 с. В динамике теста менялось направление движения (из стороны в сторону, вперед-назад) и скорость курсора-указателя. Дети, у которых нарушена способность адаптировать свои движения к модификациям временных характеристик, не могли своевременно менять направление или корректировать движения в заданном направлении.

Показатель «контроль направления» демонстрировал, насколько прямым и плавным было перемещение испытуемого между заданными точками. В норме результат должен быть близок к 100 %. Существенные отличия данного показателя от 100 % свидетельствуют о неспособности испытуемого соответствовать временным ограничениям окружающей среды, например, таким как вход в лифт до того, как закроются двери, трудностях при необходимости выполнять и контролировать ритмичные паттерны движений (езда на велосипеде, плавание и т. д.). Протокол обследования генерировался автоматически.

Тренинги. В литературе показана эффективность использования ритмических и двигательных тренингов в работе с детьми, имеющими трудности в обучении [1–3; 20–24]. После проведения оценки, дети обеих групп участвовали в тренингах, которые продолжались 14 дней в режиме индивидуальных занятий по 2 часа. Испытуемые из экспериментальной группы прошли разработанный нами интенсивный тренинг: занятия включали выполнение специально разработанных двигательных-ритмических упражнений: Нейродинамическая гимнастика; ритмический БОС-тренинг (БОС – биологическая обратная связь), разработанный компанией Interactive

Metronome (IM), США; стабилметрический БОС – тренинг Balance Master, США. В процессе IM-тренинга испытуемый слушал ритмичные щелчки метронома и синхронизировал с ними свои движения – совершал хлопки ладонями, на одной из которых была закреплена кнопка-триггер, либо шагал по сенсорному коврику. Прибор на миллисекундном уровне оценивал точность совпадения щелчка метронома с ударом по триггеру или шагом. Испытуемые получали обратную связь в виде направляющих звуков и визуальных образов на экране монитора и, опираясь на нее, корректировали свои движения. В процессе тренинга Balance Master испытуемые выполняли различные упражнения на тренировку статического и динамического баланса на стабилметрической платформе, корректируя положение тела с опорой на визуальные образы обратной связи, которые предъявлялись на экране монитора.

Тренинг детей контрольной группы проводился только с помощью аппаратно-программного комплекса Balance Master, каждое занятие длилось 45 минут.

Результаты исследования, обсуждение

Возможность контроля перемещения центра тяжести в пределах плоскости опоры необходима для сохранения баланса в положении стоя при выполнении различных движений. Затруднения при выполнении теста ритмичного перемещения веса свидетельствуют о неспособности испытуемых соответствовать временным ограничениям среды, что может являться признаком незрелости или нарушения функционирования мозжечка и/или базальных ганглиев [4; 13].

Во время выполнения теста оценивалось, насколько близким к прямой линии и плавным было перемещение курсора между заданными точками. Как правило, дети, не

имеющие трудности в обучении, способны почти полностью соответствовать ритму движений, заданному указателем, перемещаясь почти по прямой линии. Для большинства испытуемых с трудностями в обучении контроль направления движения оказался наиболее труден в пробах на перемещение веса тела в направлении вперед-назад. Также оказалось, что между группами есть различие. Дети экспериментальной группы изначально значимо

хуже, чем дети контрольной группы, выполняли пробы «влево-вправо» (1 с) и «вперед-назад» (3, 2, 1 с) ($p < 0,05$). Возможно, родители из экспериментальной группы сами замечали у детей определенные неврологические дисфункции, поэтому они согласились на дополнительные реабилитационные процедуры – интенсивный тренинг (табл. 1).

Таблица 1

Показатели точности выполнения RWS-теста (в процентах) у двух групп детей в констатирующем исследовании (до тренировок)

Table 1

Accuracy figures of RWS test (per cent) in two groups of children in the ascertaining research (before trainings)

| Задание | | Контрольная группа | Экспериментальная группа | Значимость различий |
|--------------|------|--------------------|--------------------------|---------------------|
| Качания | Темп | Среднее \pm СКО | Среднее \pm СКО | p – уровень |
| влево-вправо | 3 с | 67,8 \pm 12,5 | 59,8 \pm 19,9 | 0,08 |
| | 2 с | 74,6 \pm 8,9 | 70,8 \pm 12,7 | 0,18 |
| | 1 с | 85,1 \pm 5,3 | 79,2 \pm 11,5 | 0,015 |
| вперед-назад | 3 с | 67,9 \pm 14,1 | 48,2 \pm 22,4 | < 0,001 |
| | 2 с | 73,2 \pm 13,9 | 50,0 \pm 25,6 | < 0,001 |
| | 1 с | 76,8 \pm 14,3 | 56,3 \pm 24,0 | < 0,001 |

После тренировок было проведено повторное исследование. В контрольной группе не выявлено значимых изменений к лучшему в качестве выполнения теста, хотя дети в этой группе в среднем были старше и лучше выполнили тест во время первого исследования. В экспериментальной группе выявлены значимые изменения к лучшему ($p < 0,05$) после тренинга в качестве выполнения трех наиболее сложных проб «вперед-назад» (табл. 2).

Полученные данные подтверждают наличие постуральных и ритмических дисфункций у школьников с трудностями в обучении. Разработанный нами комплексный тре-

нинг оказался более эффективным, чем тренировки, направленные на формирование конкретного двигательного навыка. Родители испытуемых экспериментальной группы отметили положительные изменения в уровне работоспособности, произвольного внимания и самоорганизованности у детей.

Наши данные свидетельствуют о том, что, с одной стороны, у детей с трудностями обучения в школе имели место и проблемы в контроле и регуляции динамического баланса. С другой стороны, целенаправленное обучение привело к существенному улучшению регуляции положения тела в пространстве у детей экспериментальной группы, которые были старше, чем дети из контрольной группы.

В настоящее время активно продвигается концепция критических периодов, согласно которой выраженные изменения функционирования в той или иной сфере возможны только в ограниченный критический период. В нашем исследовании мы показали, что пластические изменения интегративной деятельности мозга при контроле и регуляция позы происходят

вплоть до 15 лет, а возможно, и дольше. Дальнейшим направлением исследования будет изучение связи изменений в контроле позы с когнитивными изменениями, которые непосредственно могут отразиться на повышении эффективности обучения детей.

Таблица 2

Величина изменения в контрольном исследовании (после тренинга) относительно констатирующего (до тренинга) в выполнении RWS-теста у двух групп детей

Table 2

Variation value in the control research (after trainings) in relation to the ascertaining research (before trainings) while doing RWS test in two groups of children

| Задание | | Группы | |
|--------------|------|----------------------|------------------------|
| Качания | Темп | Контрольная | Экспериментальная |
| влево-вправо | 3 с | -0,11 ($p = 0,91$) | -1,21 ($p = 0,24$) |
| | 2 с | 0,09 ($p = 0,93$) | -0,96 ($p = 0,34$) |
| | 1 с | 1,61 ($p = 0,12$) | -1,77 ($p = 0,09$) |
| вперед-назад | 3 с | -1,37 ($p = 0,18$) | -6,71 ($p < 0,0001$) |
| | 2 с | -0,22 ($p = 0,83$) | -6,02 ($p < 0,0001$) |
| | 1 с | -1,84 ($p = 0,08$) | -5,96 ($p < 0,0001$) |

В скобках – уровень значимости различий между контрольным и констатирующим исследованием

Заключение

1. У школьников с трудностями в обучении выявлена недостаточная сформированность процессов сенсомоторной интеграции.
2. Использование цифровой постурографии позволяет проводить объективную

оценку степени выраженности дисфункций, а также оценивать эффективность тренингов.

Комплексные тренинги, включающие постральные и двигательные ритмические упражнения, являются результативными и могут быть альтернативой медикаментозному лечению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Dellatolas G., Watier L., Le Normand M.-T., Lubart T., Chevrie-Muller C. Rhythm reproduction in kindergarten, reading performance at second grade, and developmental dyslexia theories // Archives of Clinical Neuropsychology. – 2009. – Vol. 24, Issue 6. – P. 555–563. DOI: <https://doi.org/10.1093/arclin/acp044>



2. **Thomson J. M., Goswami U.** Rhythmic processing in children with developmental dyslexia: auditory and motor rhythms link to reading and spelling // *Journal of Physiology-Paris*. – 2008. – Vol. 102, № 1-3. – P. 120–129. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jphysparis.2008.03.007>
3. **Carr K. W., White-Schwoch T., Tierney A. T., Strait D. L., Kraus N.** Beat synchronization predicts neural speech encoding and reading readiness in preschoolers // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. – 2014. – Vol. 111, № 40. – P. 14559–14564. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.1406219111>
4. **Shumway-Cook A., Horak F., Black F. O.** A critical examination of vestibular function in motor-impaired learning-disabled children // *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*. – 1987. – Vol. 14, № 1. – P. 21–30. DOI: [https://doi.org/10.1016/0165-5876\(87\)90046-2](https://doi.org/10.1016/0165-5876(87)90046-2)
5. **Surányi Z., Csépe V., Richardson U., Thomson J. M., Honbolygó F., Goswami U.** Sensitivity to rhythmic parameters in dyslexic children: a comparison of Hungarian and English // *Reading & Writing*. – 2009. – Vol. 22, Issue 1. – P. 41–56. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9102-x>
6. **Wolff P. H.** Timing precision and rhythm in developmental dyslexia // *Reading and Writing*. – 2002. – Vol. 15, № 1-2. – P. 179–206. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1013880723925>
7. **Sussman D., Leung R. C., Chakravarty M. M., Lerch J. P., Taylor M. J.** The developing human brain: age-related changes in cortical, subcortical, and cerebellar anatomy // *Brain and Behavior*. – 2016. – Vol. 6, Issue 4. – P. e00457. DOI: <https://doi.org/10.1002/brb3.457>
8. **Muneaux M., Ziegler J., Truc C., Thomson J., Goswami U.** Deficits in beat perception and dyslexia: Evidence from French // *NeuroReport*. – 2004. – Vol. 15, Issue 8. – P. 1255–1259. – DOI: <https://doi.org/10.1097/01.wnr.0000127459.31232.c4>
9. **Verbecque E., Vereeck L., Hallemans A.** Postural sway in children: A literature review // *Author links open overlay panel*. – 2016. – Vol. 49. – P. 402–410. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.gait-post.2016.08.003>
10. **Mizusawa H., Jono Y., Iwata Y., Kinoshita A., Hiraoka K.** Process of anticipatory postural adjustment and step movement of gait initiation // *Human Movement Science*. – 2017. – Vol. 52. – P. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.humov.2017.01.003>
11. **Franco E. S., Panhoca I.** Vestibular function in children underperforming at school // *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia*. – 2008. – Vol. 74, № 6. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-72992008000600003>
12. **Ефимова В. Л., Николаев И. В., Зартор А. С.** Использование постурографической оценки в процессе организации педагогической помощи детям с трудностями в обучении // *Сенсорные системы*. – 2014. – Т. 28, № 3. – С. 45–51. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22018507>
13. **Hirabayashi S., Iwasaki Y.** Developmental perspective of sensory organization on postural control // *Brain & development*. – 1995. – Vol. 17, Issue 2. – P. 111–113. DOI: [https://doi.org/10.1016/0387-7604\(95\)00009-Z](https://doi.org/10.1016/0387-7604(95)00009-Z)
14. **Linardakis M., Trouli K., Chlapana E.** Effects of a rhythm development intervention on the phonological awareness in early childhood // *International proceedings of economics development and research*. – 2014. – Vol. 78. – P. 49–53. DOI: <https://doi.org/10.7763/IPEDR.2014.V78.10> URL: <http://www.ipedr.com/vol78/010-ICSEP2014-S00028.pdf>
15. **Rine R. M., Wiener-Vacher S.** Evaluation and treatment of vestibular dysfunction in children // *Neurorehabilitation*. – 2013. – Vol. 32 (3). – P. 507–518. PMID: 23648605 DOI: <https://doi.org/10.3233/NRE-130873>
16. **Blair C., Raver C. C.** School Readiness and Self-Regulation: A Developmental Psychobiological Approach // *Annual Review of Psychology*. – 2015. – Vol. 66. – P. 711–731. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>



17. **Bourelle S., Dey N., Sifaki-Pistolla D., Berge B., Gautheron V., Cottalorda J., Taiar R.** Computerized static posturography and laterality in children. Influence of age // *Acta of Bioengineering and Biomechanics*. – 2017. – Vol. 19, № 2. – P. 129–139. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pub-med/28869624>
18. **Westcott S. L., Crowe T. K., Deitz J. C., Richardson P. K.** Test-retest reliability of the pediatric clinical test of sensory interaction for balance (P-CTSIB) // *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics*. – 1994. – Vol. 14, № 1. – P. 1–22. DOI: https://doi.org/10.1080/J006v14n01_01
19. **David D., Wade-Woolley L., Kirby J. R., Smithrim K.** Rhythm and reading development in school-age children: A longitudinal study // *Journal of Research in Reading*. – 2007. – Vol. 30, Issue 2. – P. 169–183. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00323.x>
20. **Flaugnacco E., Lopez L., Terribili Ch., Zoia S., Buda S., Tilli S., Monasta L., Montico M., Sila A., Ronfani L., Schön D.** Rhythm perception and production predict reading abilities in developmental dyslexia // *Frontiers in Human Neuroscience*. – 2014. – Vol. 8. – P. 392. DOI: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00392>
21. **Gordon R. L., Shivers C. M., Wieland E. A., Kotz S. A., Yoder P. J., McAuley J. D.** Musical rhythm discrimination explains individual differences in grammar skills in children // *Developmental science*. – 2015. – Vol. 18, Issue 4. – P. 635–644. DOI: <https://doi.org/10.1111/desc.12230>
22. **Bouwer F., Werner C., Knetelmann M., Honing H.** Disentangling beat perception from sequential learning and examining the influence of attention and musical abilities on ERP responses to rhythm // *Neuropsychologia*. – 2016. – № 85. – P. 80–90. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2016.02.018>
23. **Ozerov-Palchik O., Wolf M., Patel A. D.** Relationships between early literacy and nonlinguistic rhythmic processes in kindergarteners // *Journal of Experimental Child Psychology*. – 2018. – № 167. – P. 354–368. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.11.009>
24. **Schön D., Tillmann B.** Short- and long-term rhythmic interventions: perspectives for language rehabilitation // *Annals of the New York academy of sciences*. – 2015. – Vol. 1337, № 1. – P. 32–39. DOI: <https://doi.org/10.1111/nyas.12635>



DOI: [10.15293/2226-3365.1803.11](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1803.11)

Victoria Leonidovna Efimova,

Candidate of Pedagogical Sciences, Director of Development and Science,
LLC Prognoz, Saint-Petersburg, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7029-9317>

E-mail: prefish@ya.ru

Elena Ivanovna Nikolaeva,

Doctor of Biological Sciences, Professor,
Developmental Psychology and Family Pedagogics Department,
Herzen State Pedagogical University, Saint-Petersburg, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8363-8496>

E-mail: klemtina@yandex.ru

Elena Alexandrovna Ogorodnikova,

Candidate of Biological Sciences, Head,
Laboratory of Psychophysiology of Speech, Head of the Scientific and
Educational Center “Biological and Social Foundations of Inclusion”,
Pavlov Institute of Physiology, Russian Academy of Sciences, Saint-Petersburg,
Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-8177-0431>

E-mail: elena-ogo@mail.ru

Nataliya Afanasievna Ryabchikova,

Doctor Biological Sciences, Senior Research Scientist,
Department of Higher Nervous Activity, Biology Faculty,
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8569-2736>

E-mail: nat@guesstest.ru

The possibility of plastic rearrangements in the integrative activity of the brain in the regulation of the body position in space in children aged 5–15 years with learning disabilities after motor-rhythmic training

Abstract

Introduction. *It is believed that the causes of learning disabilities in children cannot be reduced solely to the imperfection of educational programs – there are biological and psychophysiological factors reducing the ability of children to learn. The article focuses on the development of integrative brain activity, regulating the ability to maintain dynamic balance in the performance of motor tasks, in students with learning disabilities. The aim of the study was to identify postural disorders in schoolchildren with learning disabilities, justify the need for special trainings aimed at improving the regulation of body position in space and assess their effectiveness.*

Materials and Methods. *The study involved 56 students (aged between 7 and 15 years; 40 boys, 16 girls). All subjects were diagnosed by a neurologist with SDFSS a specific learning disorders. The children were divided into experimental (26) and control (26 people) groups on a random basis. Tests and trainings were prescribed by a neurologist and were conducted with the written consent of the parents.*



Evaluation of the dynamic balance of the subjects before and after the training was conducted using a digital posturography system. The survey report was generated automatically. After the evaluation, the children of both groups participated in 2-hour individual trainings for 14 days. The subjects from the experimental group took part in the training developed by the authors, including neurodynamic gymnastics; training based on biological feedback, developed by Interactive Metronome, USA; BOS-training Balance Master. Training of children belonging to the control group was conducted only with the help of the hardware and software complex Balance Master, the lesson lasted for 45 minutes.

Results. *The obtained data confirm postural and rhythmic dysfunction in students with learning difficulties. The presented comprehensive training was more effective than trainings aimed at specific motor skill development.*

Conclusions. *The data show that, on the one hand, children with difficulties in school had problems in monitoring and regulating posture. On the other hand, targeted training has led to a significant improvement in the regulation of the body position in space in children aged both 5 and 15 years.*

Keywords

Postural disorders; Learning disabilities; Learning skills; Reading; Writing; Children of 5–15 years; Motor-rhythmic training.

REFERENCES

1. Dellatolas G., Watier L., Le Normand M.-T., Lubart T., Chevrie-Muller C. Rhythm reproduction in kindergarten, reading performance at second grade, and developmental dyslexia theories. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 2009, vol. 24, issue 6, pp. 555–563. DOI: <https://doi.org/10.1093/arclin/acp044>
2. Thomson J. M., Goswami U. Rhythmic processing in children with developmental dyslexia: auditory and motor rhythms link to reading and spelling. *Journal of Physiology-Paris*, 2008, vol. 102, no. 1-3, pp. 120–129. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jphysparis.2008.03.007>
3. Carr K. W., White-Schwoch T., Tierney A. T., Strait D. L., Kraus N. Beat synchronization predicts neural speech encoding and reading readiness in preschoolers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2014, vol. 111, no. 40, pp. 14559–14564. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.1406219111>
4. Shumway-Cook A., Horak F., Black F. O. A critical examination of vestibular function in motor-impaired learning-disabled children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 1987, vol. 14, no. 1, pp. 21–30. DOI: [https://doi.org/10.1016/0165-5876\(87\)90046-2](https://doi.org/10.1016/0165-5876(87)90046-2)
5. Surányi Z., Csépe V., Richardson U., Thomson J. M., Honbolygó F., Goswami U. Sensitivity to rhythmic parameters in dyslexic children: a comparison of Hungarian and English. *Reading & Writing*, 2009, vol. 22, issue 1, pp. 41–56. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9102-x>
6. Wolff P. H. Timing precision and rhythm in developmental dyslexia. *Reading and Writing*, 2002, vol. 15, no. 1-2, pp. 179–206. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1013880723925>
7. Sussman D., Leung R. C., Chakravarty M. M., Lerch J. P., Taylor M. J. The developing human brain: age-related changes in cortical, subcortical, and cerebellar anatomy. *Brain and Behavior*, 2016, vol. 6, issue 4, pp. e00457. DOI: <https://doi.org/10.1002/brb3.457>
8. Muneaux M., Ziegler J., Truc C., Thomson J., Goswami U. Deficits in beat perception and dyslexia: Evidence from French. *NeuroReport*, 2004, vol. 15, issue 8, pp. 1255–1259. DOI: <https://doi.org/10.1097/01.wnr.0000127459.31232.c4>



9. Verbecque E., Vereck L., Halleman A. Postural sway in children: A literature review. *Author links Open Overlay Panel*, 2016, vol. 49, pp. 402–410. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.gaitpost.2016.08.003>
10. Mizusawa H., Jono Y., Iwata Y., Kinoshita A. Hiraoka K., Process of anticipatory postural adjustment and step movement of gait initiation. *Human Movement Science*, 2017, vol. 52, pp. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.humov.2017.01.003>
11. Franco E. S., Panhoca I. Vestibular function in children underperforming at school. *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia*, 2008, vol. 74, no. 6. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-72992008000600003>
12. Efimova V. L., Nikolaev I. V., Zartor A. S. The use of posturographic assessment in organization of pedagogical help for children with learning disabilities. *Sensory Systems*, 2014, vol. 28, no. 3, pp. 45–51. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22018507>
13. Hirabayashi S., Iwasaki Y. Developmental perspective of sensory organization on postural control. *Brain & development*, 1995, vol. 17, issue 2, pp. 111–113. DOI: [https://doi.org/10.1016/0387-7604\(95\)00009-Z](https://doi.org/10.1016/0387-7604(95)00009-Z)
14. Linardakis M., Trouli K., Chlapana E. Effects of a rhythm development intervention on the phonological awareness in early childhood. *International Proceedings of Economics Development and Research*, 2014, vol. 78, pp. 49–53. DOI: <https://doi.org/10.7763/IPEDR.2014.V78.10> URL: <http://www.ipedr.com/vol78/010-ICSEP2014-S00028.pdf>
15. Rine R. M., Wiener-Vacher S. Evaluation and treatment of vestibular dysfunction in children. *Neurorehabilitation*, 2013, vol. 32 (3), pp. 507–518. DOI: <https://doi.org/10.3233/NRE-130873>
16. Blair C., Raver C. C. School Readiness and Self-Regulation: A Developmental Psychobiological Approach. *Annual Review of Psychology*, 2015, vol. 66, pp. 711–731. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
17. Bourelle S., Dey N., Sifaki-Pistolla D., Berge B., Gautheron V., Cottalorda J., Taiar R. Computerized static posturography and laterality in children. Influence of age. *Acta of Bioengineering and Biomechanics*, 2017, vol. 19, no. 2, pp. 129–139. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28869624>
18. Westcott S. L., Crowe T. K., Deitz J. C., Richardson P. K. Test-retest reliability of the pediatric clinical test of sensory interaction for balance (P-CTSIB). *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 1994, Vol. 14, no. 1, pp. 1–22. DOI: https://doi.org/10.1080/J006v14n01_01
19. David D., Wade-Woolley L., Kirby J. R., Smithrim K. Rhythm and reading development in school-age children: A longitudinal study. *Journal of Research in Reading*, 2007, vol. 30, issue 2, pp. 169–183. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00323.x>
20. Flaugnacco E., Lopez L., Terribili Ch., Zoia S., Buda S., Tilli S., Monasta L., Montico M., Sila A., Ronfani L., Schön D. Rhythm perception and production predict reading abilities in developmental dyslexia. *Frontiers in Human Neuroscience*, 2014, vol. 8, pp. 392. DOI: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00392>
21. Gordon R. L., Shivers C. M., Wieland E. A., Kotz S. A., Yoder P. J., McAuley J. D. Musical rhythm discrimination explains individual differences in grammar skills in children. *Developmental Science*, 2015, vol. 18, issue 4, pp. 635–644. DOI: <https://doi.org/10.1111/desc.12230>
22. Bouwer F., Werner C., Knetelmann M., Honing H. Disentangling beat perception from sequential learning and examining the influence of attention and musical abilities on ERP responses to rhythm. *Neuropsychologia*, 2016, no. 85, pp. 80–90. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2016.02.018>



23. Ozerov-Palchik O., Wolf M., Patel A. D. Relationships between early literacy and nonlinguistic rhythmic processes in kindergarteners. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2018, no. 167, pp. 354–368. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.11.009>
24. Schön D., Tillmann B. Short- and long-term rhythmic interventions: perspectives for language rehabilitation. *Annals of New York Academy of Sciences*, 2015, vol. 1337, no. 1, pp. 32–39. DOI: <https://doi.org/10.1111/nyas.12635>

Submitted: 24 March 2018 Accepted: 11 May 2018 Published: 30 June 2018



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© Н. В. Ячменев, В. Б. Рубанович

DOI: [10.15293/2226-3365.1803.12](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1803.12)

УДК 612+372.016:796

ОСОБЕННОСТИ ДИНАМИКИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ВАРИАБЕЛЬНОСТИ РИТМА СЕРДЦА ШКОЛЬНИКОВ 1–2 КЛАССОВ ПРИ ЦИКЛОВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ УРОКОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Н. В. Ячменев, В. Б. Рубанович (Новосибирск, Россия)

Проблема и цель. Исследования, направленные на повышение эффективности физического воспитания, изучение процесса адаптации школьников в динамике учебного года в зависимости от организации уроков физической культуры являются сейчас актуальным научным направлением в области физиологии. Целью работы стало изучение динамики показателей variability сердечного ритма школьников 1–2 классов в процессе учебного года при цикловой и традиционной организации уроков физической культуры.

Методология. Мы изучили показатели variability сердечного ритма школьников 1–2 классов (18 человек – экспериментальная группа и 35 человек – контрольная группа) в условиях фоновой и ортостатической проб. В экспериментальной группе (ЭГ) годовая учебная нагрузка по физической культуре была перераспределена на 4 цикла и межцикловые периоды по 4–5 недель каждый с увеличением до 5 уроков в неделю в периоды циклов и их уменьшением в межцикловые периоды до 2 уроков в неделю. Школьники контрольной группы (КГ) занимались физической культурой по 1 часу 3 раза в неделю.

Результаты. Авторы выявили у школьников экспериментальной группы, при цикловой организации уроков физической культуры, к концу учебного года по сравнению с исходными данными достоверное увеличение всех изученных показателей временного анализа сердечного ритма, общей мощности спектра и высокочастотного компонента, уменьшение вагосимпатического баланса, амплитуды моды, индекса вегетативного равновесия, индекса напряжения и увеличение вариационного размаха. Это указывает на усиление влияния парасимпатического отдела вегетативной нервной системы в регуляции сердца, снижение централизации процессов управления и степени напряжения механизмов регуляции сердечного ритма, повышение адаптационных возможностей организма. В контрольной группе отмечена противоположная динамика изученных показателей, что свидетельствует об усилении влияния симпатического и гуморально-метаболического компонентов в регуляции сердца, напряжении адаптационного потенциала в конце учебного года.

Ячменев Николай Владимирович – учитель физической культуры, негосударственное образовательное учреждение «Образовательный комплекс школа-сад «Наша Школа».

E-mail: Yachmenev1988@mail.ru

Рубанович Виктор Борисович – доктор медицинских наук, профессор кафедры спортивных дисциплин, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: Rubanovich08@mail.ru



Заключение. *Полученные результаты позволяют рекомендовать цикловую организацию с целью повышения оздоровительного эффекта уроков физической культуры в условиях общеобразовательного учреждения.*

Ключевые слова: *физическое воспитание школьников; цикловая организация; вариабельность сердечного ритма; адаптационные возможности организма.*

Постановка проблемы

Высокие требования, предъявляемые школьной учебной программой, зачастую превышают функциональные возможности организма детей и подростков, что отрицательно сказывается на здоровье учащихся [2; 7; 28]. За период обучения в школе увеличивается количество детей с заболеваниями костно-мышечного аппарата, нервной системы, органов зрения, пищеварения, дыхания, эндокринной системы, психическими расстройствами и расстройствами поведения [6]. С каждым последующим годом обучения увеличивается наполняемость III–IV групп здоровья за счет детей I и II групп здоровья [4; 13]. Ухудшение физического здоровья обучающихся проявляется не только в тенденции к росту заболеваемости, но и в ухудшении показателей физического развития, функционального состояния организма [11; 18]. Процесс их адаптации к учебным нагрузкам сопровождается напряжением регуляторных механизмов [12]. По мнению ученых, ухудшение здоровья детей и подростков в значительной мере связано с большой учебной нагрузкой, низкой двигательной активностью [9; 13; 31] и недостаточной эффективностью физического воспитания в общеобразовательных учреждениях [5; 10; 15]. Традиционная система физического воспитания в общеобразовательной школе имеет низкую оздоровительную эффективность и не способна исправить сложившуюся за последние десятилетия ситуацию. В связи с этим усилия специалистов направлены на совершенствование системы физического воспитания в

общеобразовательных учреждениях [19; 27; 35]. Авторы предлагают планировать учебный материал на уроках физической культуры на основе принципов физической тренировки [20], применять дифференцированный подход в организации процесса физического воспитания [19], использовать на уроках физической культуры различные виды фитнеса [34], йоги [24] и элементов игры в футбол [16]. Другие исследователи считают, что недостаточно только уроков, и предлагают использовать малые формы физического воспитания [17], массовое приобщение учащейся молодежи к активным и регулярным занятиям физической культурой [21]. Зарубежные авторы рекомендуют повышать интенсивность физических нагрузок на уроках физической культуры [25; 29], использовать смешанные группы по интересам детей и подростков для занятий на уроках [35], учитывать гендерные особенности учащихся [26], а также увеличивать двигательную активность школьников во внеурочное время [30; 32].

Согласно литературным данным при использовании различных инновационных технологий в физическом воспитании учащейся молодежи наблюдаются позитивные изменения морфофункциональных показателей [10; 23; 34], двигательных качеств [18; 19]. Вместе с тем проблема повышения оздоровительной эффективности физического воспитания школьников до сих пор остается актуальной [2; 22; 33].

Объективным и информативным показателем адаптационной деятельности целостного организма, методом оценки состояния механизмов регуляции сердечно-сосудистой системы, адаптивных и резервных возможностей организма человека является анализ вариабельности сердечного ритма (ВРС) [1; 3]. Цель работы – выяснить особенности состояния регуляторных механизмов школьников 1–2 классов в процессе учебного года при цикловой и традиционной организации уроков физической культуры по результатам показателей вариабельности сердечного ритма.

Материалы и методы исследования

Исследование проводилось на базе НОУ «Образовательный комплекс школа-сад «Наша Школа»» (экспериментальная группа – ЭГ) и МБОУ СОШ № 169 (контрольная группа – КГ) Новосибирска. Были обследованы практически здоровые мальчики 1–2 классов. Обследования проводились в начале и конце учебного года в первой половине дня. Учащиеся ЭГ занимались на уроках физической культуры по цикловой организации, которая представляла собой перераспределение уроков физической культуры на «цикл» и «межцикловой период». Во время «цикла» уроки физической культуры проводились по 5 часов в неделю, а в «межцикловой период» – по 2 часа в неделю. Школьники КГ занимались на уроках физической культуры по традиционной организации 3 часа в неделю. Количество часов в обеих группах за период учебного года соответствовало учебной программе.

Для изучения показателей вариабельности сердечного ритма использовали компьютерный кардиограф «Поли-Спектр» фирмы «Нейрософт» (г. Иваново). Исследование школьников проводилось согласно рекомендациям [14] лежа на спине в течение 5 минут

(фоновая проба) и в положении стоя длительностью 6 минут (ортостатическая проба). Оценивали показатели кардиоинтервалографии, временного и спектрального анализа. Оценивали реактивность парасимпатического отдела автономной нервной системы с помощью показателя коэффициента 30:15:

- парадоксальная реакция (менее 1,0);
- сниженная реакция (1,0–1,25);
- нормальная реакция (1,25–1,75);
- избыточная реакция (более 1,75) [14].

Математическую обработку данных проводили с использованием методов статистического анализа. Различия между группами оценивали по *t*-критерию Стьюдента (для динамических наблюдений в пределах одной группы) и по критерию Вилкоксона–Манна–Уитни для независимых выборок и считали достоверными при $p \leq 0,05$.

Результаты исследования

Исследование показателей вариабельности сердечного ритма в условиях фоновой пробы в начале учебного года не выявило достоверных различий между школьниками 1–2 классов экспериментальной и контрольной групп (табл. 1). Согласно результатам спектрального анализа наибольший вклад в регуляцию сердечного ритма вносила парасимпатическая нервная система (фоновая ваготония покоя). Преобладание высокочастотных волн в регуляции сердца свидетельствует о хорошем физическом состоянии и стрессоустойчивости организма обследованных [8].

В конце учебного года у школьников ЭГ выявлено достоверное увеличение временных показателей вариабельности сердечного ритма (SDNN; RMSSD; CV; pNN50%), что указывает на усиление парасимпатических влияний вегетативной нервной системы на ритм сердца (табл. 1). Это подтверждают дан-

ные спектральных показателей ВРС. У мальчиков ЭГ в динамике учебного года обнаружен достоверный рост суммарной активности нейрогуморальных влияний (TP) на сердечный ритм ($p \leq 0,05$), причем увеличение общей мощности спектра (TP) произошло преимущественно за счет роста высокочастотного (HF)

компонента ($p \leq 0,05$). Наблюдаемое при этом уменьшение вагосимпатического баланса (LF/HF) также указывает на усиление влияния парасимпатического отдела вегетативной нервной системы. Приведенные данные указывают на улучшение функционального состояния школьников ЭГ [8].

Таблица 1

Показатели временного и спектрального анализа вариабельности сердечного ритма у школьников 1–2 классов в условиях фоновой пробы ($\pm M$)

Table 1

The parameters of time and spectral analysis of heart rate variability in schoolchildren of the 1st and 2nd grades under background test conditions ($\pm M$)

| Показатели | Экспериментальная группа | | Контрольная группа | |
|--|--------------------------|---------------------------------|--------------------|-------------------|
| | Осень | Весна | Осень | Весна |
| Временной анализ | | | | |
| SDNN, мс | 46,4 \pm 2,4 | 60,8 \pm 3,3 ^{^*} | 49,8 \pm 3,0 | 45,1 \pm 3,3 |
| RMSSD, мс | 44,4 \pm 2,9 | 65,4 \pm 3,9 ^{^*} | 50,8 \pm 4,4 | 43,5 \pm 5,5 |
| pNN50, % | 25,8 \pm 2,9 | 40,0 \pm 3,1 ^{^*} | 25,4 \pm 2,4 | 19,9 \pm 2,6 |
| CV, % | 6,5 \pm 0,4 | 8,0 \pm 0,4 ^{^*} | 7,0 \pm 0,4 | 6,5 \pm 0,5 |
| Спектральный анализ | | | | |
| TP, мс ² | 2 586 \pm 307 | 4 264 \pm 376 ^{^*} | 3 115 \pm 347 | 2 727 \pm 271 |
| VLF, мс ² | 758 \pm 187 | 848 \pm 113 | 762 \pm 74 | 717 \pm 93 |
| LF, мс ² | 759 \pm 89 | 1 122 \pm 108 | 850 \pm 86 | 856 \pm 105 |
| HF, мс ² | 1 069 \pm 93 | 2 295 \pm 264 ^{^*} | 1 503 \pm 288 | 1 211 \pm 328 |
| LF/HF | 0,797 \pm 0,095 | 0,601 \pm 0,079 ^{^*} | 0,876 \pm 0,174 | 1,255 \pm 0,149 |
| VLF, % | 27,5 \pm 2,3 | 20,9 \pm 1,7 ^{^*} | 28,3 \pm 2,1 | 30,2 \pm 2,0 |
| LF, % | 29,6 \pm 1,8 | 26,9 \pm 1,9 ^{^*} | 28,1 \pm 1,4 | 33,5 \pm 1,8 |
| HF, % | 42,9 \pm 2,8 | 52,2 \pm 2,3 ^{^*} | 43,6 \pm 2,8 | 36,4 \pm 3,1 |
| Примечание: достоверные различия средних величин: [^] – между началом и концом учебного год; * – между сверстниками ЭГ и КГ в один и тот же период учебного года, при $p \leq 0,05$ Note: significant differences in mean values: [^] – between the beginning and the end of the school year; * – between peers EG and KG in the same period of the school year, with $p \leq 0,05$ | | | | |

У мальчиков КГ за период учебного года наблюдалась тенденция к уменьшению временных показателей (SDNN; RMSSD; CV; pNN50%), общей мощности спектра (TP), высокочастотного компонента (HF), а показатель вагосимпатического баланса (LF/HF) достоверно возрастал ($p \leq 0,05$), что указывает на

усиление активности симпатического влияния на сердечный ритм школьников контрольной группы (табл. 1).

По данным кардиоинтервалографии (табл. 2) в динамике наблюдений у школьников ЭГ выявлено увеличение вариационного размаха (BP), уменьшение частоты сердечных

сокращений (ЧСС), величин амплитуды моды (АМо), индекса вегетативного равновесия (ИВР), показателя адекватности процессов регуляции (ПАПР), вегетативного показателя ритма (ВПР), индекса напряжения (ИН) ($p \leq 0,05$). Все это свидетельствовало об увеличе-

нии вклада парасимпатического отдела вегетативной нервной системы в регуляции сердца, снижении централизации процессов управления и степени напряжения механизмов регуляции сердечным ритмом к концу учебного года.

Таблица 2

Показатели кардиоинтервалографии школьников 1–2 классов в условиях фоновой пробы ($\pm M$)

Table 2

The indices of cardiointervalography of schoolchildren 1–2 grade under background test conditions ($\pm M$)

| Показатели | Экспериментальная группа | | Контрольная группа | |
|-------------|--------------------------|-----------------------------|--------------------|---------------------------|
| | Осень | Весна | Осень | Весна |
| ЧСС, уд/мин | 84,6 ± 1,2 | 80,6 ± 1,2 ^{^*} | 84,0 ± 1,7 | 86,0 ± 1,7 |
| АМо, % | 39,2 ± 2,4 | 31,7 ± 1,7 ^{^*} | 41,0 ± 1,7 | 44,5 ± 1,9 |
| ВР, с | 0,224 ± 0,007 | 0,269 ± 0,012 ^{^*} | 0,242 ± 0,012 | 0,221 ± 0,010 |
| ИВР у.е. | 185,3 ± 10,4 | 127,2 ± 11,4 ^{^*} | 196,7 ± 18,1 | 237,8 ± 17,6 |
| ПАПР, у.е. | 55,9 ± 3,5 | 44,0 ± 3,0 ^{^*} | 61,2 ± 3,0 | 67,9 ± 3,6 |
| ВПР, у.е. | 6,5 ± 0,3 | 5,3 ± 0,3 ^{^*} | 6,7 ± 0,4 | 7,6 ± 0,4 |
| ИН, у.е. | 156,2 ± 18,7 | 87,3 ± 7,1 ^{^*} | 148,1 ± 12,6 | 182,8 ± 12,2 [^] |

Примечание: достоверные различия средних величин: [^] – между началом и концом учебного год; * – между сверстниками ЭГ и КГ в один и тот же период учебного года, при $p \leq 0,05$
Note: significant differences in mean values: [^] – between the beginning and the end of the school year; * – between peers EG and KG in the same period of the school year, with $p \leq 0,05$

Направленность изменения изученных показателей вариационной пульсометрии учащихся контрольной группы к концу учебного года характеризовалась тенденцией к уменьшению ВР, увеличению ЧСС, АМо, ИВР, ПАПР, ВПР, ИН, что указывало на повышение активности центрального контура регуляции, а также на усиление напряжения механизмов регуляции сердечно-сосудистой системы (табл. 2).

При выполнении ортостатической пробы изменения изученных показателей ВСР (временного, спектрального анализа и вариационной пульсометрии) в динамике учебного года у школьников ЭГ и КГ имели схожую направленность, как и при проведении фоновой пробы в состоянии относительного покоя (табл. 3).

Таблица 3

**Показатели вариабельности сердечного ритма школьников 1–2 классов
в ответ на ортостатическую нагрузку ($\pm M$)**

Table 3

Parameters of heart rate variability in schoolchildren of grade 1–2 in response to orthostatic load ($\pm M$)

| Показатели | Экспериментальная группа | | Контрольная группа | |
|--|--------------------------|---------------------------------|--------------------|--------------------------------|
| | Осень | Весна | Осень | Весна |
| Временной анализ | | | | |
| SDNN, мс | 41,9 \pm 2,4 | 51,0 \pm 2,4 ^{^*} | 40,3 \pm 2,6 | 33,3 \pm 2,5 |
| RMSSD, мс | 25,9 \pm 1,7 | 32,3 \pm 2,1 ^{^*} | 26,4 \pm 2,7 | 21,0 \pm 2,6 |
| pNN50, % | 7,0 \pm 2,0 | 12,6 \pm 1,8 ^{^*} | 7,6 \pm 1,5 | 5,4 \pm 1,6 |
| CV, % | 6,9 \pm 0,4 | 7,8 \pm 0,4 ^{^*} | 6,7 \pm 0,3 | 5,7 \pm 0,3 |
| K 30/15 | 1,28 \pm 0,03 | 1,36 \pm 0,02 [^] | 1,35 \pm 0,05 | 1,32 \pm 0,04 |
| Спектральный анализ | | | | |
| TP, мс ² | 2 854 \pm 403 | 3 658 \pm 305 ^{^*} | 2 618 \pm 352 | 1 964 \pm 298 |
| VLF, мс ² | 1 332 \pm 192 | 1 534 \pm 168 ^{^*} | 1 020 \pm 86 | 761 \pm 100 |
| LF, мс ² | 925 \pm 99 | 1 326 \pm 109 ^{^*} | 970 \pm 133 | 726 \pm 91 |
| HF, мс ² | 596 \pm 137 | 796 \pm 130 | 628 \pm 135 | 477 \pm 112 |
| LF/HF | 2,2 \pm 0,2 | 2,1 \pm 0,1 | 2,3 \pm 0,3 | 2,3 \pm 0,2 |
| VLF, % | 47,1 \pm 4,1 | 42,0 \pm 2,0 | 41,6 \pm 2,0 | 40,3 \pm 2,5 |
| LF, % | 34,4 \pm 3,0 | 37,4 \pm 2,5 | 36,7 \pm 1,9 | 38,8 \pm 1,7 |
| HF, % | 18,5 \pm 1,8 | 21,0 \pm 1,8 | 21,7 \pm 1,5 | 20,9 \pm 1,6 |
| Кардиоинтервалография | | | | |
| ЧСС, уд/мин | 102,0 \pm 2,5 | 94,0 \pm 2,0 ^{^*} | 104,8 \pm 1,6 | 108,1 \pm 2,1 |
| АМо, % | 42,7 \pm 2,1 | 36,8 \pm 1,7 ^{^*} | 47,7 \pm 1,7 | 50,9 \pm 2,0 |
| ВР, с | 0,203 \pm 0,013 | 0,252 \pm 0,016 ^{^*} | 0,221 \pm 0,011 | 0,174 \pm 0,011 [^] |
| ИВР, у.е. | 244,8 \pm 26,6 | 166,6 \pm 20,2 ^{^*} | 242,6 \pm 16,6 | 348,4 \pm 27,8 [^] |
| ПАПР, у.е. | 74,1 \pm 4,9 | 58,6 \pm 4,8 ^{^*} | 84,8 \pm 3,8 | 94,1 \pm 4,4 |
| ВПР, у.е. | 9,3 \pm 0,6 | 6,8 \pm 0,6 ^{^*} | 8,7 \pm 0,4 | 12,0 \pm 0,7 [^] |
| ИН, у.е. | 215,8 \pm 24,7 | 134,8 \pm 19,1 ^{^*} | 216,3 \pm 17,1 | 327,9 \pm 27,7 [^] |
| Примечание: достоверные различия средних величин: [^] – между началом и концом учебного год; * – между сверстниками ЭГ и КГ в один и тот же период учебного года, при $p \leq 0,05$ Note: significant differences in mean values: [^] – between the beginning and the end of the school year; * – between peers EG and KG in the same period of the school year, with $p \leq 0,05$ | | | | |

Что касается показателя K30/15, отражающего изменения барорефлекторной регуляции, то в ЭГ наблюдалось его достоверное увеличение, а в КГ – тенденция к уменьшению (табл. 4). При этом по данным индивидуаль-

ного анализа к концу учебного года в ЭГ количество детей со сниженной реакцией сердца уменьшалось на 22%, тогда как в КГ позитивные изменения в распределении школьников по типам реакции были не значительными.



Таблица 4

Распределение школьников 1–2 классов по типу реакции сердца на ортостатическую нагрузку ($\pm M$), проценты

Table 4

Distribution of schoolchildren of 1–2 classes according to the type of the heart reaction to the orthostatic load ($\pm M$), percent

| Тип реакции | ЭГ | | КГ | |
|----------------|-------|-------|-------|-------|
| | Осень | Весна | Осень | Весна |
| Избыточная | 0 | 0 | 6 | 3 |
| Нормальная | 56 | 78 | 48 | 54 |
| Сниженная | 44 | 22 | 46 | 43 |
| Парадоксальная | 0 | 0 | 0 | 0 |

Заключение. По результатам исследования варибельности сердечного ритма у школьников экспериментальной группы, при цикловой организации уроков физической культуры, к концу учебного года по сравнению с исходными данными наблюдается усиление активности автономного контура регуляции, увеличение вклада парасимпатического отдела нервной системы в регуляцию

сердца, что отражает улучшение функционального состояния и повышение адаптационных возможностей организма учащихся. У школьников контрольной группы в условиях традиционной организации уроков физической культуры, напротив, в процессе учебного года выявлено повышение активности центрального контура регуляции, а также усиление напряжения механизмов регуляции сердечно-сосудистой системы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айзман Р. И., Головин М. С. Эффективность влияния однократной и продолжительной аудиовизуальной стимуляции на варибельность сердечного ритма и механизмы вегетативной регуляции у спортсменов-цикликов // Бюллетень сибирской медицины. – 2014. – Т. 13, № 6. – С. 113–120. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22931165>
2. Александров А. А., Звездина И. В., Котова М. Б., Березина Н. О., Иванова Е. И., Ваганов А. Д. Оценка состояния здоровья школьников г. Мурманска // Педиатрия. Журнал им. Г. Н. Сперанского. – 2015. – Т. 94, № 6. – С. 170–175. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24999342>
3. Баевский Р. М., Берсенева А. П. Введение в донозологическую диагностику: монография. – М.: Слово, 2008. – 176 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19545968>
4. Баранов А. А., Намазова-Баранова Л. С., Ильин А. Г. Сохранение и укрепление здоровья подростков – залог стабильного развития общества и государства (состояние проблемы) // Вестник Российской академии медицинских наук. – 2014. – Т. 69, № 5-6. – С. 65–70. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21730616>



5. **Белоедов А. В., Худяков Г. Г., Рыжков Р. Е.** Комплексный подход к обеспечению занятий физическими упражнениями с оздоровительной направленностью // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 9-10. – С. 2186–2190. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22030411>
6. Богомолова Е. С., Кузмичев Ю. Г., Котова Н. В., Киселева А. С., Бадеева Т. В., Ашина М. В., Платонова Т. В. Динамика состояния здоровья городских школьников (1980–2012) // *Медицинский альманах*. – 2014. – № 2 (32). – С. 88–91. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21638785>
7. **Гончарова Л. Н., Юренев А. П., Альнасер М.** Влияние интегральных подходов к обучению школьников старших классов на формирование здорового образа жизни // *Интеграция образования*. – 2016. – Т. 20, № 4 (85). – С. 529–541. DOI: <http://dx.doi.org/10.15507/1991-9468.085.020.201604.529-541>
8. **Догадкина С. Б.** Возрастная динамика временных и спектральных показателей variability сердечного ритма у детей 5–9 лет // *Новые исследования*. – 2012. – № 4 (33). – С. 40–48. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21075410>
9. **Криволапчук И. А., Чернова М. Б., Полянская Н. В.** Факторная структура физической работоспособности детей 7–8 лет // *Гигиена и санитария*. – 2016. – Т. 95, № (7). – С. 636–642. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26486802>
10. **Курчанова Е. И., Ефимова С. В., Игнатенков Н. Е., Чернышева Е. Н., Львова Л. Г.** Инновационные подходы к организации физической культуры детей на основе Вальдорфских игр подвижного характера // *Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта*. – 2013. – № 2 (96). – С. 83–88. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18830503>
11. **Лисейкина О. В., Попов И. В., Магомедов Р. Р.** Системный подход к мониторингу физического состояния школьников // *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология*. – 2015. – № 2 (159). – С. 158–166. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23714790>
12. **Лукина С. Ф., Чуб И. С., Нефёдова К. О.** Сердечный ритм в процессе когнитивной деятельности у детей 8–10 лет с разными соматотипами // *Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Медико-биологические науки*. – 2015. – № 1. – С. 24–30. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23266370>
13. **Макунина О. А., Якубовская И. А.** Структура и динамика состояния здоровья школьников 7–17 лет // *Электронный научно-образовательный вестник «Здоровье и образование в XXI веке»*. – 2015. – Т. 17, № 2. – С. 29–31. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22885244>
14. **Михайлов В. М.** Вариабельность ритма сердца: опыт практического применения метода: монография. – Иваново: Ивановская государственная медицинская академия, 2002. – 290 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23811340>
15. **Найданов Б. Н., Цинкер В. М.** Повышение качества физического воспитания школьников // *Вестник Бурятского государственного университета*. – 2014. – № 13-1. – С. 144–148. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22490047>
16. **Плотникова И. И., Галимов Г. Я., Кудрявцев М. Д., Михалёва Е. А., Бортникова Т. М.** Развивающее обучение школьников игре в футбол на уроках физической культуры // *Вестник Бурятского государственного университета*. – 2013. – № 13. – С. 109–113. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20377330>
17. **Ревякина В. И.** Оздоровительный подход к организации физической культуры в школе // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. – 2014. – № 1 (142). – С. 127–130. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21138906>



18. Самокиш И. И., Босенко А. И., Дискаленко С. И., Шандицева П. М. Уровень физического развития девочек 11–12 лет в процессе учебных занятий физической культурой, направленных на развитие выносливости // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2015. – № 2. – С. 22–28. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23102023>
19. Скляр Д. А., Скляр А. В., Мунчаев К. М. Дифференцированное развитие физических качеств у младших школьников // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2015. – № 4 (33). – С. 81–85. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25293888>
20. Спирин В. К., Болдышев Д. Н. Спортизация уроков физической культуры в качестве ведущего условия реализации здоровьесформирующей функции отечественной системы физкультурного образования // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2015. – № 2. – С. 49–52. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23464359>
21. Фирсин С. А. Инновационные формы и методы современного физического воспитания // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2013. – № 12. – С. 132–136. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21075713>
22. Ячменев Н. В., Рубанович В. Б. Функциональные показатели кардиореспираторной системы и физическая работоспособность школьников 1–11-х классов при разных формах организации уроков физической культуры // Теория и практика физической культуры. – 2016. – № 11. – С. 101–104. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27390619>
23. Ячменев Н. В., Рубанович В. Б. Мониторинг физического здоровья школьников в зависимости от организации уроков физической культуры // Естественные науки. – 2016. – № 3 (56) – С. 78–85. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=27314885>
24. Folleto J. C., Pereira K. R. G., Valentini N. C. The effects of yoga practice in school physical education on children's motor abilities and social behavior // International Journal of Yoga. – 2016. – Vol. 9, Issue 2. – P. 156–162. DOI: <http://dx.doi.org/10.4103/0973-6131.183717>
25. Fröberg A., Raustorp A., Pagels P., Larsson C., Boldemann C. Levels of physical activity during physical education lessons in Sweden // Acta Paediatrica. – 2017. – Vol. 106, Issue 1. – P. 135–141. PMID: 27537369 DOI: 10.1111/apa.13551 URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27537369>
26. Guerra S., Santos P., Ribeiro J. C., Duarte J. A., Mota J., Sallis J. F. Assessment of children's and adolescents' physical activity levels // European Physical Education Review. – 2003. – Vol. 9, Issue 1. – P. 75–85. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1356336X03009001181>
27. Kenney E. L., Gortmaker S. L. United States Adolescents' Television, Computer, Videogame, Smartphone, and Tablet Use: Associations with Sugary Drinks, Sleep, Physical Activity, and Obesity // The Journal of Pediatrics. – 2017. – Vol. 182. – P. 144–149. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpeds.2016.11.015>
28. Kudláček M., Frömel K., Jakubec L., Groffik D. Compensation for Adolescents' School Mental Load by Physical Activity on Weekend Days // International Journal of Environmental Research Public Health. – 2016. – Vol. 13, Issue 3. – P. 308. DOI: <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph13030308>
29. Molina-Garscía J., Queralta A., Estevan I., Sallis J. F. Ecological correlates of Spanish adolescents' physical activity during physical education classes // European Physical Education Review. – 2016. – Vol. 22, Issue 4. – P. 479–489. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X15623494>



30. **Passmore E., Donato-Hunt C., Maher L., Havrlant R., Hennessey K., Milat A., Farrell L.** Evaluation of a pilot school-based physical activity challenge for primary students // *Health Promotion Journal of Australia*. – 2017. – Vol. 28, Issue 2. – P. 103–109. DOI: <http://dx.doi.org/10.1071/HE16021>
31. **Regis M. F., Oliveira L. M. F. T. de, Santos A. R. M. dos, Leonidio A. da C. R., Diniz P. R. B., Freitas C. M. S. M. de** Urban versus rural lifestyle in adolescents: associations between environment, physical activity levels and sedentary behavior // *Einstein (San Paulo)*. – 2016. – Vol. 14, № 4. – P. 461–467. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1679-45082016ao3788>
32. **Polo-Oteyza E., Ancira-Moreno M., Rosel-Pech C., Sánchez-Mendoza M. T., Salinas-Martínez V., Vadillo-Ortega F.** An intervention to promote physical activity in Mexican elementary school students: building public policy to prevent noncommunicable diseases // *Nutrition Reviews*. – 2017. – Vol. 75, Issue suppl_1. – P. 70–78. DOI: <https://doi.org/10.1093/nutrit/nuw047>
33. **Ruiz-Trasserra A., Pérez A., Continente X., O'Brien K., Bartroli M., Teixidó-Compañó E., Espelt A.** Patterns of physical activity and associated factors among teenagers from Barcelona (Spain) in 2012 // *Gaceta Sanitaria*. – 2017. – Vol. 31, Issue 6. – P. 485–491. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2016.10.004>
34. **Fairclough S. J., McGrane B., Sanders G., Taylor S., Owen M., Curry W.** A non-equivalent group pilot trial of a school-based physical activity and fitness intervention for 10-11 year old english children: born to move // *BMC Public Health*. – 2016. – Vol. 16. – P. 861. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3550-7>
35. **Wilkinson S., Penney D., Allin L.** Setting and within-class ability grouping: A survey of practices in physical education // *European Physical Education Review*. – 2016. – Vol. 22, Issue 3. – P. 336–354. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X15610784>



DOI: [10.15293/2226-3365.1803.12](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1803.12)

Nikolay Vladimirovich Yachmenev,
teacher of physical culture
"Nasha Shkola", Novosibirsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-8107-7987>
E-mail: Yachmenev1988@mail.ru

Viktor Borisovich Rubanovich,
Doctor of Medical Sciences, Professor,
Department of Sports Disciplines,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2485-4388>
E-mail: Rubanovich08@mail.ru

Peculiarities of dynamics of variability indexes of heart rhythm of schoolchildren 1-2 classes at cyclic organization of lessons of physical culture

Abstract

Introduction. Research investigations aimed at increasing the effectiveness of physical education, studying the process of schoolchildren's adaptation in the dynamics of the academic year, depending on the planning and teaching of physical education lessons, are now a topical scientific area in the field of physiology. The purpose of this research was to study the peculiarities of the dynamics of heart rate variability in schoolchildren of the 1st and 2nd grades during the school year during the cyclic and traditional planning and teaching of physical education lessons.

Materials and Methods. The authors studied the parameters of heart rate variability in first and second-grade schoolchildren relying on background and orthostatic tests. The participants were divided into experimental group ($n=18$) and comparison group ($n=35$). In the experimental group (EG), the annual training load of physical education lessons was redistributed into 4 cycles and intercycle periods of 4–5 weeks each with an increase of up to 5 lessons per week during the cycles and their decrease in intercycle periods to 2 lessons per week. Schoolchildren of the comparison group (CG) were engaged in physical training for 1 hour 3 times a week.

Results. The experimental group showed a reliable increase in all the studied parameters of temporal analysis of the heart rate, the total power of the spectrum and the high-frequency component, a decrease in the vagosympathetic balance, the amplitude of the mode, the index of vegetative equilibrium, the stress index and the increase in the variation range. The obtained data indicate an increase in the influence of the parasympathetic part of the autonomic nervous system in the regulation of the heart, a decrease in the centralization of control processes and the degree of tension of the mechanisms of regulation by the heart rhythm, an increase in the adaptive capacity of the organism. In the comparison group, the opposite dynamics of the studied parameters was observed, which indicates an intensification of the influence of the sympathetic and humoral-metabolic components in the regulation of the heart, the tension of the adaptive potential at the end of the school year.

Conclusions. The obtained results make it possible to recommend a cyclic planning and teaching of physical education lessons with the aim of increasing their health-enhancing effect in the conditions of a general educational setting.



Keywords

Physical education of schoolchildren; Cyclic organization; Heart rate variability; Adaptive capabilities of the organism.

REFERENCES

1. Aizman R. I., Golovin M. S. The Impact of a Single and Continuous Audiovisual Stimulation on Heart Rate Variability and Mechanisms of Autonomic Regulation in Athletes-Cyclists. *Bulletin of Siberian Medicine*, 2014, vol. 13, no. 6, pp. 113–120. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22931165>
2. Alexandrov A. A., Zvezdina I. V., Kotova M. B., Berezina N. O., Ivanova E. I., Vaganov A. D. Assessment of schoolchildren health in Murmansk. *Pediatrics. Journal named after G. N. Speransky*, 2015, vol. 94, no. 6, pp. 170–175. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24999342>
3. Baevsky R. M., Berseneva A. P. *Introduction to donosological diagnosis*. Monograph. Moscow, The Word Publ., 2008, 176 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19545968>
4. Baranov A. A., Namazova-Baranova L. S., Il'in A. G. Maintenance and Health Promotion of Adolescent - Pledge of Sustainable Development of Society and State (Current Status of the Issue). *Vestnik Rossiiskoi akademii meditsinskikh nauk = Annals of the Russian academy of medical sciences*, 2014, vol. 69, no. 5-6, pp. 65–70. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21730616>
5. Beloedov A. V., Khudyakov G. G., Ryzhkov R. E. An Integrated Approach to the Provision of Physical Exercises With a Health Focus. *Fundamental research*, 2014, no. 9-10, pp. 2186–2190. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22030411>
6. Bogomolova E. S., Kuzmichev Yu. G., Kotova N. V., Kiseleva A. S., Badeeva T. V., Ashina M. V., Platonova T. V. The dynamics of the health condition of urban schoolchildren (1980–2012). *Medical Almanac*, 2014, no. 2, pp. 88–91. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21638785>
7. Goncharova L. N., Yurenev A. P., Alnaser M. Integral Approaches To Teaching Senior Schoolchildren and Their Impact on Development of a Healthy Lifestyle. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*, 2016, vol. 20, no. 4, pp. 529–541. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15507/1991-9468.085.020.201604.529-541>
8. Dogadkin S. B. Age dynamics of temporal and spectral indices of cardiac rhythm variability in children 5–9 years. *New research*, 2012, no. 4, pp. 40–48. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21075410>
9. Krivolapchuk I. A., Chernova M. B., Polyanskaya N. V. Factorial structure of physical performance in children aged of 7–8 years. *Hygiene and Sanitation*, 2016, vol. 95, no. 7, pp. 636–642. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26486802>
10. Kurchanova E. I., Efimova S. V., Ignatenkov N. E., Chernysheva E. N., Lvova L. G. Innovative approaches to children physical culture organization based on Waldorf games of mobile nature. *Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta*, 2013, no. 2, pp. 83–88. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18830503>
11. Liseikina O. V., Popov I. V., Magomedov R. R. System Approach to Monitoring of the Pupils' Physical Condition. *The Bulletin of Adyghe State University. Series 3: Pedagogy and Psychology*, 2015, no. 2, pp. 158–166. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23714790>
12. Lukina S. F., Chub I. S., Nefedova K. O. Heart Rate During Cognitive Activity of 8–10-year-old Children with Different Somatotypes. *Vestnik of Northern (Arctic) Federal University. Series*



- “*Medical and Biological Sciences*”, 2015, no. 1, pp. 24–30. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23266370>
13. Makunina O. A., Jakubovskaya A. I. Structure and dynamics of the health of schoolchildren 7–17 years. *On-line Scientific & Educational Bulletin. Health & education millennium*, 2015, vol. 17, no. 2, pp. 29–31. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22885244>
 14. Mikhailov V. M. *The variability of the rhythm of the heart: the experience of practical application of the method*. Monograph. Ivanovo, Ivanov State Medical Academy Publ., 2002, 290 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23811340>
 15. Naidanov B. N., Tsinker V. M. Increase of Quality of Schoolchildren Physical Education. *Bulletin of the Buryat State University*, 2014, no. 13-1, pp. 144–148. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22490047>
 16. Plotnikova I. I., Galimov G. Y., Kudryavtsev M. D., Mikhaleva E. A., Bortnikova T. M. Developing Education of Schoolchildren to Play Football at the Lessons of Physical Culture. *Bulletin of the Buryat State University*, 2013, no. 13, pp. 109–113. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20377330>
 17. Revyakina V. I. Health Approach to the Organization of Physical Training in Schools. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2014, no. 1, pp. 127–130. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21138906>
 18. Samokih I. I., Bosenko A. I., Diskolenko S. I., Shanditseva P. M. Evel of Physical Development of Girls 10–11 years in the Physical Training Aimed at Developing Endurance. *Izvestiya Tula State University. Physical Culture. Sport*, 2015, no. 2, pp. 22–28. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23102023>
 19. Sklyarov D. A., Sklyarov A. V., Munchaev K. M. Differentiated development of physical qualities in younger schoolchildren. *Proceedings of Dagestan State Pedagogical University*, 2015, no. 4, pp. 81–85. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25293888>
 20. Spirin V. K., Boldyshev D. N. Sportization of physical education lessons as a leading condition for implementation of health forming function of domestic physical culture education. *Physical Culture: Upbringing, Education, Training*, 2015, no. 2, pp. 49–52. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23464359>
 21. Firsin S. A. Innovative Contemporary Forms and Methods of Physical Education. *International Journal of Applied and Fundamental Research*, 2013, no. 12, pp. 132–136. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21075713>
 22. Yachmenev N. V., Rubanovich V. B. Variations of functionality, cardiorespiratory system and physical work capacity rates depending on physical education process design for 1–11-graders. *Theory and Practice of Physical Culture*, 2016, no. 11, pp. 101–104. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27390619>
 23. Yachmenev N. V., Rubanovich V. B. Monitoring of the physical health of schoolchildren depending on the organization of physical education lessons. *Natural Sciences. Journal of Fundamental and Applied Research*, 2016, no. 3, pp. 78–85. (In Russian) URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=27314885>
 24. Folleto J. C., Pereira K. R., Valentini N. C. The effects of yoga practice in school physical education on children's motor abilities and social behavior. *International Journal of Yoga*, 2016, vol. 9, issue 2, pp. 156–162. DOI: <http://dx.doi.org/10.4103/0973-6131.183717>
 25. Fröberg A., Raustorp A., Pagels P., Larsson C., Boldemann C. Levels of physical activity during physical education lessons in Sweden. *Acta Paediatrica*, 2017, vol. 106, issue 1, pp. 135–141. PMID: 27537369 DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/apa.13551>



26. Guerra S., Santos P., Ribeiro J. C., Duarte J. A., Mota J., Sallis J. F. Assessment of children's and adolescents' physical activity levels. *European Physical Education Review*, 2003, vol. 9, issue 1, pp. 75–85. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1356336X03009001181>
27. Kenney E. L., Gortmaker S. L. United States Adolescents' Television, Computer, Videogame, Smartphone, and Tablet Use: Associations with Sugary Drinks, Sleep, Physical Activity, and Obesity. *Journal of Pediatrics*, 2017, vol. 182, pp. 144–149. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpeds.2016.11.015>
28. Kudláček M., Frömel K., Jakubec L., Groffik D. Compensation for Adolescents' School Mental Load by Physical Activity on Weekend Days. *International Journal of Environmental Research Public Health*, 2016, vol. 13, issue 3, pp. 308. DOI: <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph13030308>
29. Molina-García J., Queralta A., Estevan I., Sallis J. F. Ecological correlates of Spanish adolescents' physical activity during physical education classes. *European Physical Education Review*, 2016, vol. 22, issue 4, pp. 479–489. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X15623494>
30. Passmore E., Donato-Hunt C., Maher L., Havrlant R., Hennessey K., Milat A., Farrell L. Evaluation of a pilot school-based physical activity challenge for primary students. *Health Promotion Journal of Australia*, 2017, vol. 28, issue 2, pp. 103–109. DOI: <http://dx.doi.org/10.1071/HE16021>
31. Regis M. F., Oliveira L. M. F. T. de, Santos A. R. M. dos, Leonidio A. da C. R., Diniz P. R. B., Freitas C. M. S. M. de Urban versus rural lifestyle in adolescents: associations between environment, physical activity levels and sedentary behavior. *Einstein (San Paulo)*, 2016, vol. 14, no. 4, pp. 461–467. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1679-45082016ao3788>
32. Polo-Oteyza E., Ancira-Moreno M., Rosel-Pech C., Sánchez-Mendoza M. T., Salinas-Martínez V., Vadillo-Ortega F. An intervention to promote physical activity in Mexican elementary school students: building public policy to prevent noncommunicable diseases. *Nutrition Reviews*, 2017, vol. 75 (1), pp. 70–78. DOI: <https://doi.org/10.1093/nutrit/nuw047>
33. Ruiz-Trasserra A., Pérez A., Continente X., O'Brien K., Bartroli M., Teixidó-Compañó E., Espelt A. Patterns of physical activity and associated factors among teenagers from Barcelona (Spain) in 2012. *Gaceta Sanitaria*, 2017, vol. 31, issue 6, pp. 485–491. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2016.10.004>
34. Fairclough S. J., McGrane B., Sanders G., Taylor S., Owen M., Curry W. A non-equivalent group pilot trial of a school-based physical activity and fitness intervention for 10-11 year old English children: born to move. *BMC Public Health*, 2016, vol. 16, pp. 861. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3550-7>
35. Wilkinson S., Penney D., Allin L. Setting and within-class ability grouping: A survey of practices in physical education. *European Physical Education Review*, 2016, vol. 22, issue 3, pp. 336–354. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X15610784>

Submitted: 06 April 2018

Accepted: 11 May 2018

Published: 30 June 2018



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© И. Ф. Харина, Е. В. Звягина, Е. В. Быков, О. А. Макунина

DOI: [10.15293/2226-3365.1803.13](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1803.13)

УДК 612.8+159.952

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ СТУДЕНТОВ С ПРИЗНАКАМИ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОЧЕТАННЫХ УМСТВЕННЫХ И ФИЗИЧЕСКИХ НАГРУЗОК*

И. Ф. Харина, Е. В. Звягина, Е. В. Быков, О. А. Макунина (Челябинск, Россия)

Проблема и цель. Студенты с признаками дефицита внимания отличаются психофизиологическими особенностями, особенно необходимыми в условиях сочетанных умственных и физических нагрузок. В статье представлены результаты исследования по изучению особенностей психофизиологических показателей у студентов с признаками дефицита внимания университета физической культуры. Целью исследования является изучение психофизиологических особенностей и адаптации студентов с признаками дефицита внимания, обучающихся в университете физической культуры.

Методология. Исследование проводилось с помощью теста Тулуз-Пьерона, который является одним из вариантов корректурной пробы, общий принцип которого сводится к дифференцированию стимулов, близких по форме и содержанию в течение точно определенного времени. Первично оцениваются свойства внимания (концентрации, устойчивости, переключаемости), вторично – точность и надежность переработки информации. Всего обследовано 154 студента I–III курсов. Психофизиологические показатели оценивали методиками ПЗМР и теппинг-тестом. Оценку адаптации определяли по формуле Р. М. Баевского.

* Статья подготовлена в рамках выполнения проекта государственного задания «Мониторинг состояния здоровья студентов университета физической культуры г. Челябинска».

Харина Ирина Федоровна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра анатомии, Уральский государственный университет физической культуры, научный сотрудник НИИ ОС.

E-mail: kharina.i.f@list.ru

Звягина Екатерина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра анатомии, Уральский государственный университет физической культуры, научный сотрудник НИИ ОС.

E-mail: zv-aev@mail.ru

Быков Евгений Витальевич – доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой спортивной медицины, проректор по науке, Уральский государственный университет физической культуры.

E-mail: bev58@yandex.ru

Макунина Ольга Александровна – кандидат биологических наук, доцент, кафедра физиологии, Уральский государственный университет физической культуры, старший научный сотрудник НИИ ОС.

E-mail: oamakunina@mail.ru

Результаты. В ходе исследования установлено, что скорость работы студентов не соответствует возрастным нормам: низкая скорость определена у 35,06 % студентов; средняя скорость характерна для 45,45 % студентов; наличие признаков дефицита внимания отмечается у студентов II и III курсов обучения и составляет 8,82 и 9,62 % соответственно. Высокая точность выявлена у 44,16 % (68 студентов).

Психофизиологические характеристики обследуемых студентов соответствуют возрастным нормам и не имеют различий между студентами в зависимости от свойств внимания. Однако значимый разброс коэффициентов вариации психофизиологических показателей может свидетельствовать о разных причинах дефицита внимания студентов. Студенты с признаками дефицита внимания испытывают напряжение механизмов адаптации.

Заключение. В статье предложены рекомендации для студентов и преподавателей, способствующие усвоению учебного материала и повышению качества обучения. Исследование будет продолжено в аспекте выявления причин дефицита внимания и изучения нейрофизиологических особенностей у студентов в условиях сочетанных умственных и физических нагрузок.

Ключевые слова: мониторинг здоровья; дефицит внимания; свойства внимания; студенты-спортсмены; тест Тулуз-Пьерона; адаптация; психофизиологические особенности.

Постановка проблемы

Современные исследования в области изучения свойств внимания и выявления признаков синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) у студенческой молодежи и взрослых направлены на подтверждение этого диагноза в данной группе [1–6]. Исследованиями И. Т. Нуреева, О. В. Поповой и других ученых было установлено, что среди студентов педагогического вуза г. Кирова синдром дефицита внимания встречается у 15,7 % (24,0 % – юноши, 12,1 % – девушки) и у 8,8 % студентов медицинского вуза г. Кирова (8,9 % – это юноши и 8,7 % – девушки) [7–9]. Е. В. Жинжило и другие при анонимном анкетировании студентов вузов г. Ростова-на-Дону диагностировали этот синдром у 11 % обучающихся (6 % – юноши и 12,5 % – девушки) [10]. Исследования, проведенные нами ранее на контингенте студентов колледжа

УралГУФК (Челябинск), позволили установить, что у 11,76 % студентов имеют дефицит внимания [11–13].

В зарубежных научных изданиях результаты исследований по изучению психофизиологических особенностей студентов с признаками дефицита внимания мы не обнаружили. Однако при анализе статей по этой проблеме мы выделили несколько направлений: 1) изучение генетических причин СДВГ [14]; 2) апробация фармакологических способов лечения СДВГ [15–17]; 3) нейропсихологическая оценка популяции детей и молодежи с СДВГ [5; 18; 19]; 4) клиническое применение биоуправления в лечении СДВГ [20; 21]; 5) разработка комплекса мероприятий образовательной деятельности учащихся с дефицитом внимания [22; 23].

За последнее десятилетие в 6 раз увеличилось количество научных исследований по применению различных вариантов нейробиоуправления в лечении диагноза СДВГ. В работе



[24] представлен обзор литературы за последние 10 лет об использовании метода нейробиоуправления при лечении СДВГ. Л. С. Чутко с соавторами представляют в своих работах положительные результаты исследования диадного подхода (одновременного лечения матерей и детей) и терапевтического эффекта препаратов на разных категориях обследуемых – подростков и взрослых [25].

Результаты исследований, представленные в зарубежных и российских публикациях, подтверждают актуальность обозначенной темы и свидетельствуют о недостаточном изучении психофизиологических особенностей и механизмов адаптации студентов с признаками дефицита внимания. Свойства внимания являются важной психофизиологической характеристикой личности. От уровня свойств внимания зависит физиологическая цена адаптации организма к предъявляемым нагрузкам. Особенно важна ценность этих свойств в условиях сочетанных умственных и физических нагрузок. В таких условиях студенты-спортсмены должны обладать высокими показателями концентрации, скорости, точности внимания. Мы полагаем, что при низких значениях внимания и признаков дефицита внимания организм студента-спортсмена испытывает напряжение физиологических систем адаптации. Из этого следует, что изучение особенностей внимания и выявление признаков дефицита внимания у студентов в условиях сочетанных умственных и физических нагрузок является актуальным и дополняет комплекс методов по оценке адаптации студентов-спортсменов к предъявляемым нагрузкам.

Изучение свойств внимания и выявление студентов с признаками дефицита внимания было включено в программу мониторинга здоровья студентов Уральского государственного университета физической культуры [26; 27]. Мониторинг состояния здоровья студентов позволяет дать оценку эффективности здоровьесберегающей деятельности в системе образования¹ [28]. Целью исследования является изучение психофизиологических особенностей и адаптации студентов с признаками дефицита внимания, обучающихся в университете физической культуры.

Материалы и методы исследования

Исследование было проведено в начале 2017/2018 учебного года в рамках психофизиологического блока мониторинга здоровья студентов УралГУФК с соблюдением всех этических норм и требований, предъявляемых к медико-биологическим исследованиям. В исследовании приняли участие 154 студента, из них 34 студента I курса, 68 студентов II курса и 52 студента III курса, средний возраст составил $19,0 \pm 0,5$ лет. Все студенты были уведомлены о цели исследования и дали добровольное письменное согласие на участие.

Студентам было предложено выполнить тест Тулуз-Пьерона. Он направлен на изучение свойств внимания, основными показателями являются коэффициент точности или показатель концентрации внимания (K – отношение правильно обработанных знаков к общему количеству знаков) и интегральный показатель скорости (V – количество обработанных знаков в минуту). Согласно исследованиям Л. А. Ясюковой² на взрослой выборке результаты тестирования стабильны во времени,

¹ Шибкова Д. З., Смирнова Ю. В., Макунина О. А. Управление качеством образования на основе мониторинга здоровья учащихся. – Челябинск, 2007. – 364 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21531815>

² Ясюкова Л. А. Оптимизация обучения и развития детей с ММД. Диагностика и компенсация минимальных мозговых дисфункций: методическое руководство. – СПб.: ИМАТОН, 1997. – 80 с.

кроме этого один из показателей теста – это скорость (знаков/мин), которая связана с возрастным созреванием нервной системы. Данные характеристики позволили использовать эту методику в возрастной группе студентов I–III курсов.

Тест применяется как экспресс-метод косвенной диагностики малой мозговой дисфункции (ММД) (согласно современным трактовкам СДВГ). Принимая во внимание, что окончательный диагноз ставится неврологом, мы ставим перед собой задачу при выявлении у студентов признаков дефицита внимания разработать рекомендации по здоровому образу жизни и тренировочно-соревновательному режиму с учетом особенностей свойств внимания.

Перед началом психофизиологических обследований проводили анамнез студентов о текущем самочувствии, о наличии тренировок. Студенты приглашались в лабораторию на обследование через день после тренировок во время естественной учебной деятельности в университете. Полагаем, что такой подход позволяет объективно оценить реакцию систем жизнеобеспечения в условиях сочетанных нагрузок студентов-спортсменов. Оценка психофизиологических показателей студентов проводили общеизвестными методиками ПЗМР и теппинг-тестом АПК «Психотест» (ООО «Нейрософт», г. Иваново)³. Оценка адаптационного потенциала (АП) проводили по формуле Р. М. Баевского⁴:

$$\text{АП} = 0,011 \times \text{ЧП} + 0,014 \times \text{АДс} + 0,008 \times \text{АДд} + 0,014 \times \text{В} + 0,009 \times \text{МТ} - 0,009 \times \text{Р} - 0,27,$$

где АП – адаптационный потенциал;

В – возраст, лет;

МТ – масса тела, кг;

Р – рост, см;

АДс – артериальное давление систолическое, мм рт. ст.;

АДд – артериальное давление диастолическое, мм рт. ст.;

ЧП – частота пульса за 1 минуту.

Статистический анализ полученных данных осуществлялся посредством программы *Microsoft Office Excel*, проводили расчет средней арифметической величины (М), стандартного отклонения ($\pm\sigma$) и ошибки средней арифметической величины ($\pm m$), оценка достоверности различий производилась с помощью *t*-критерия Стьюдента. Для анализа психофизиологических показателей проводили оценку степени рассеивания показателей в популяции по коэффициенту вариации. Этот показатель измеряется в процентах. В статистике принято, что, если коэффициент вариации меньше 10 %, то степень рассеивания данных считается незначительной, от 10 до 20 % – средней, больше 20 % и меньше или равно 33 % – значительной, значение коэффициента вариации не превышает 33 %, то совокупность считается однородной, если больше 33 %, то – неоднородной.

Результаты исследования

В таблице 1 представлены среднестатистические показатели скорости, количества ошибок и точности выполнения теста Тулуз-Пьерона (по Л. А. Ясюковой) у студентов I–III курсов УралГУФК.

³ Мантрова И. Н. Методическое руководство по психофизиологической и психологической диагностике. – Иваново: Нейрософт, 2007. – 216 с.

⁴ Баевский Р. М., Берсенева А. П., Лучицкая Е. С., Слепченко И. Н., Черникова А. Г. Оценка уровня здоровья при исследовании практически здоровых людей. – М., 2009. – 100 с.

Таблица 1

Среднестатистические показатели скорости, количества ошибок и точности выполнения теста Тулуз-Пьерона (по Л. А. Ясюковой) у студентов I–III курсов УралГУФК

Table 1

Overall average of speed, mistakes number and accuracy of Toulouse –Perron test performing (by L. A. Yasyukova) of I–III year students of the Ural State University of Physical Culture («UralSUPC»)

| Курс/пол | n | Скорость (V) (знаков/мин) | | | Среднее количество ошибок (a) | | | Точность (K) (усл. ед.) | | |
|----------------------------------|-----|------------------------------|-------------|------------|----------------------------------|-------------|------------|----------------------------|-------------|------------|
| | | M | $\pm\sigma$ | $\pm m$ | M | $\pm\sigma$ | $\pm m$ | M | $\pm\sigma$ | $\pm m$ |
| I курс | 34 | 54,12 | $\pm 11,24$ | $\pm 1,96$ | 1,77 | $\pm 1,27$ | $\pm 0,22$ | 0,97 | $\pm 0,02$ | $\pm 0,00$ |
| Девушки | 26 | 51,48** | $\pm 8,94$ | $\pm 1,79$ | 1,55 | $\pm 0,97$ | $\pm 0,19$ | 0,97 | $\pm 0,02$ | $\pm 0,00$ |
| Юноши | 8 | 62,70** | $\pm 14,14$ | $\pm 5,34$ | 2,50 | $\pm 1,85$ | $\pm 0,70$ | 0,96 | $\pm 0,03$ | $\pm 0,01$ |
| II курс | 68 | 51,31 | $\pm 10,86$ | $\pm 1,33$ | 2,08 | $\pm 2,64$ | 0,32 | 0,95 | $\pm 0,06$ | $\pm 0,01$ |
| Девушки | 31 | 49,61 | $\pm 10,40$ | $\pm 1,90$ | 1,44 | $\pm 1,18$ | $\pm 0,22$ | 0,97 | $\pm 0,03$ | $\pm 0,01$ |
| Юноши | 37 | 52,75 | $\pm 11,17$ | $\pm 1,86$ | 2,61 | $\pm 3,34$ | $\pm 0,56$ | 0,94 | $\pm 0,07$ | $\pm 0,01$ |
| III курс | 52 | 52,73 | $\pm 11,22$ | $\pm 1,57$ | 2,06 | $\pm 2,11$ | $\pm 0,30$ | 0,96 | $\pm 0,04$ | $\pm 0,01$ |
| Девушки | 22 | 52,79 | $\pm 8,69$ | $\pm 1,90$ | 1,80 | $\pm 1,96$ | $\pm 0,43$ | 0,96 | $\pm 0,03$ | $\pm 0,01$ |
| Юноши | 30 | 52,68 | $\pm 12,91$ | $\pm 2,40$ | 2,24 | $\pm 2,23$ | $\pm 0,41$ | 0,95 | $\pm 0,04$ | $\pm 0,01$ |
| ВСЕ участники исследования | 154 | 52,41 | $\pm 11,05$ | $\pm 0,89$ | 2,0 | $\pm 2,21$ | $\pm 0,18$ | 0,96 | $\pm 0,04$ | $\pm 0,00$ |
| Девушки | 79 | 51,11* | $\pm 9,45$ | $\pm 1,07$ | 1,58 | $\pm 1,38$ | $\pm 0,16$ | 0,97 | $\pm 0,03$ | $\pm 0,00$ |
| Юноши | 75 | 53,78* | $\pm 12,43$ | $\pm 1,45$ | 2,45 | $\pm 2,78$ | $\pm 0,32$ | 0,95 | $\pm 0,06$ | $\pm 0,01$ |

Примечание: достоверность различий * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,05$
 Note: reliability of differences: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,05$ by student's t-test

Мы выявили особенности динамики свойств внимания у студентов на разных курсах обучения. Так, студенты I курса характеризуются низкими значениями скорости, но высокими значениями качества (количество ошибок) работы. У студентов II курса скорость работы увеличивается на 5,2 % при ухудшении качества работы на 17,5 %. К III курсу отмечается некоторое уменьшение скорости работы на 2,8 % при неизменном качестве (количество ошибок изменилось на 0,9 %).

У 34 студентов I курса показатели скорости ($M \pm m$) составили $54,12 \pm 1,96$ знаков/мин, эти данные соответствует средним значениям возрастных нормативов выполнения теста Ту-

луз-Пьерона. Полученные результаты, предположительно, объясняются наличием в одной из учебных групп студента (реализующегося в киберспорте), выполнившего тест с максимальной скоростью (89,4 знаков/мин), хотя точность выполнения теста была в пределах средних показателей (0,95 усл. ед.).

Показатели скорости в исследуемой группе студентов II курса ($n = 68$) составили $51,31 \pm 1,33$ знаков/мин, при этом у юношей $52,75 \pm 1,86$ знаков/мин, что соответствует средним значениям, тогда как у девушек несколько ниже $49,61 \pm 1,90$ знаков/мин. Значения точности выполнения теста ($M \pm m$) у студентов II курса УралГУФК составили $0,95 \pm 0,01$ при этом у студенток $0,97 \pm 0,01$ усл. ед., что соот-

ветствует хорошей точности, тогда как у юношей полученные значения ($0,94 \pm 0,01$ усл. ед.) попадают в пределы средних возрастных нормативов выполнения этого теста.

Студентов III курса было обследовано 52 человека, из них 22 девушки и 30 юношей. Выявленные значения по скорости выполнения теста $52,73 \pm 1,57$ знаков/мин находятся в пределах средних показателей, у девушек и юношей значения оказались близкими ($52,79 \pm 1,90$ и $52,68 \pm 2,40$ знаков/мин). Студенты выполнили тест с точностью $0,95 \pm 0,01$ усл. ед. (средние показатели по возрастным нормативам), студентки – $0,96 \pm 0,01$ усл. ед. (хорошая точность). Значения точности выполнения теста ($M \pm m$) у студентов III курса УралГУФК составили $0,96 \pm 0,01$ усл. ед.

Итак, студенты Уральского государственного университета физической культуры показывают преимущественно среднюю скорость $52,41 \pm 0,89$ знаков/мин и хорошую точность $0,96 \pm 0,00$ усл. ед. выполнения данной методики экспресс-диагностики свойств внимания.

Для выявления признаков дефицита внимания особое значение имеет показатель коэффициента точности (К, усл. ед.) выполнения теста Тулуз-Пьерона, который в первую очередь характеризует концентрацию внимания.

В таблице 2 представлено распределение обследуемых студентов по уровням показателя коэффициента точности.

Таблица 2

Распределение студентов I–III курсов УралГУФК по уровням показателя точности (К, усл. ед.) выполнения теста Тулуз-Пьерона (по Л. А. Ясюковой)

Table 2

I–III year students of the Ural State University of Physical Culture («UralSUPC») distribution according to accuracy characteristics levels (A, nominal units) of Toulouse –Perron test performing (by L. A. Yasyukova)

| Курс/пол | n | Патология (0,9 и <), % | Слабая (0,91–0,92), % | Средняя (0,93–0,95), % | Хорошая (0,96–0,97), % | Высокая (0,98–1), % |
|----------|-----|------------------------|-----------------------|------------------------|------------------------|---------------------|
| I курс | 34 | 0 | 5,88 | 20,59 | 29,41 | 44,12 |
| Девушки | 26 | 0 | 3,85 | 15,38 | 38,46 | 42,31 |
| Юноши | 8 | 0 | 12,5 | 37,5 | 0 | 50 |
| II курс | 68 | 8,82 | 7,35 | 16,18 | 19,12 | 48,53 |
| Девушки | 31 | 6,46 | 3,22 | 9,68 | 22,58 | 58,06 |
| Юноши | 37 | 10,81 | 10,81 | 21,62 | 16,22 | 40,54 |
| III курс | 52 | 9,62 | 5,77 | 13,46 | 32,69 | 38,46 |
| Девушки | 22 | 9,10 | 0 | 13,64 | 40,90 | 36,36 |
| Юноши | 30 | 10,00 | 10,00 | 13,33 | 26,67 | 40,00 |
| Все | 154 | 7,14 | 6,49 | 16,23 | 25,98 | 44,16 |
| Девушки | 79 | 5,06 | 2,53 | 12,66 | 32,91 | 46,84 |
| Юноши | 75 | 9,33 | 10,67 | 20,00 | 18,67 | 41,33 |

Анализ показателя точности позволил установить, что в исследуемой группе 7,14 % студентов имеют патологические значения и

6,49 % студентов имеют слабый уровень значений. На первом курсе студентов с патологическими показателями не выявлено. На втором курсе 8,82 % (6,46 % девушек и 10,81 %



юношей), на третьем курсе 9,62 % студентов (9,10 % – девушки и 10,00 % – юноши) имеют патологические значения.

Распределение обследуемых по уровням интегрального показателя скорости выполнения теста (V , знаков/мин) представлено в таблице 3.

Таблица 3

Распределение студентов I–III курсов УралГУФК по уровням интегрального показателя скорости (V , знаков/мин) выполнения теста Тулуз-Пьерона (по Л. А. Ясюковой)

Table 3

I–III year students of the Ural State University of Physical Culture («UralSUPC») distribution according to speed integral index levels (V , signs/min) of Toulouse-Perron test performing (by L. A. Yasyukova)

| Курс/пол | n | Слабая (49 и <), % | Средняя (50–62), % | Хорошая (63–77), % | Высокая (78 и >), % |
|----------|-----|--------------------|--------------------|--------------------|---------------------|
| I курс | 34 | 29,41 | 47,05 | 20,59 | 2,95 |
| Девушки | 26 | 34,61 | 50,00 | 15,39 | 0 |
| Юноши | 8 | 12,5 | 37,5 | 37,5 | 12,5 |
| II курс | 68 | 39,70 | 42,65 | 16,18 | 1,47 |
| Девушки | 31 | 48,38 | 41,94 | 6,46 | 3,22 |
| Юноши | 37 | 32,44 | 43,24 | 24,32 | 0 |
| III курс | 52 | 32,69 | 48,08 | 17,31 | 1,92 |
| Девушки | 22 | 27,27 | 59,09 | 13,64 | 0 |
| Юноши | 30 | 36,67 | 40,0 | 20,0 | 3,33 |
| Все | 154 | 35,06 | 45,45 | 17,54 | 1,95 |
| Девушки | 79 | 37,97 | 49,37 | 11,39 | 1,27 |
| Юноши | 75 | 32,00 | 41,33 | 24,00 | 2,67 |

По результатам исследований в рамках мониторинга здоровья студентов УралГУФК мы выявили 35,06 % обучающихся, выполняющих тест Тулуз-Пьерона со слабой скоростью, при этом среди девушек данная группа составила 37,97 %, а среди юношей 32,00 %. Детальный анализ показал, что количество студентов составило на первом курсе 29,41 % (девушки – 34,61 %, юноши – 12,5 %), на втором курсе – 39,70 % (девушки – 48,38 %, юноши – 32,44 %), на третьем курсе – 32,69 % (девушки – 27,72 %, юноши – 36,67 %). Также мы выявили крайние значения по скорости выполнения теста: крайне низкая скорость определена у 7,79 % (12 человек), тогда как показатели точности выполнения теста у данных

респондентов от слабых до высоких, что подтверждают литературные данные и собственные изыскания о наличии признаков дефицита внимания у студенческой молодежи. Однако эта группа студентов должна пройти более углубленные исследования с использованием медико-психолого-педагогических методик, а также получить консультацию невропатолога.

В заключение этого этапа нашего исследования отметим, что скорость работы студентов не соответствует возрастным нормам: низкая скорость определена у 54 студентов – 35,06 %; средняя скорость характерна для 70 студентов – 45,45 %, хорошая скорость у 27 студентов – 17,54 %. Девушки чаще показывают низкую и среднюю скорость 37,97 %

(30 студенток) и 49,37 % (39 студенток соответственно); у юношей данные значения характерны для 32,00 % (24 студентов) и 41,33 % (31 студентов соответственно); показатели хорошей и высокой скорости у юношей выше, чем у девушек: 24,00 % (18 студентов) и 2,67 % (2 студента); 11,39 % (9 студенток) и 1,27 % (1 студентка). Полученные результаты отражают психофизиологические особенности студентов-спортсменов.

Такая же неблагоприятная тенденция выражается и при анализе скорости выполнения теста по курсам: на I курсе низкая скорость определена для 29,41 % студентов, на II курсе – у 39,70 % респондентов, на III курсе

– 32,69 %. Высокую скорость проявили по одному студенту I, II, III курсов.

Далее наш анализ был направлен на изучение психофизиологических особенностей и адаптационного потенциала студентов, имеющих признаки дефицита внимания ($n = 21$ или 13,6 % обследуемой выборки).

В таблице 4 представлены статистические данные психофизиологических показателей ПЗМР и теппинг-теста. В таблице представлены результаты по группам студентов с выявленными признаками дефицита внимания и без наличия признаков дефицита внимания, поскольку при первичном анализе статистически достоверных гендерных различий мы не выявили.

Таблица 4

Результаты психофизиологических исследований

Table 4

The results of psychophysiological research

| Сравниваемые группы | Теппинг-тест (число ударов, кол-во) | | ПЗМР, мс | |
|---|-------------------------------------|-------|------------------|-------|
| | $M \pm \delta$ | CV, % | $M \pm \delta$ | CV, % |
| Студенты с признаками дефицита внимания, $n = 21$ | $198,9 \pm 45,5$ | 22,9 | $210,5 \pm 38,8$ | 18,4 |
| Студенты без признаков дефицита внимания, $n = 133$ | $193,8 \pm 23,4$ | 12,1 | $212,2 \pm 19,0$ | 8,9 |

Представленные данные свидетельствуют об отсутствии статистически достоверных различий между показателями в разных группах обследуемых студентов. Однако показатель коэффициента вариации свидетельствует о том, что в группе студентов без признаков дефицита внимания результаты теппинг-теста имеют среднюю степень рассеивания значений, результаты ПЗМР – незначительную степень рассеивания. В группе студентов с признаками дефицита внимания показатели теппинг-теста имеют значительную степень рассеивания, показатели ПЗМР нахо-

дятся в диапазоне средних значений, но приближены к значимой степени рассеивания значений.

Сумма точек теппинг-теста является характеристикой работоспособности двигательной зоны коры больших полушарий и отражает индивидуально-типологические особенности нервной системы. Согласно А. А. Ухтомскому, частота движений отражает результат усвоения ритма функциональной системой и лабильность нервно-мышечной системы.

Большой разброс показателей возбуждения и лабильности нервно-мышечной системы по показателям ПЗМР и теппинг-теста у сту-

дентов, имеющих признаки дефицита внимания, позволяет нам предположить, что снижение свойств внимания у студентов в условиях сочетанных умственных и физических нагрузок обусловлено разными причинами. Сформированная многолетней спортивной подготовкой функциональная система имеет доминанту моторной зоны. Безусловно, для спортсмена это положительный результат. Однако в

условиях перехода от физической нагрузки к умственной важно иметь хорошие качества подвижности нервных центров. К сожалению, низкая подвижность нервных центров является причиной дефицита внимания.

На диаграмме 1 представлено распределение студентов по уровням адаптационного потенциала.

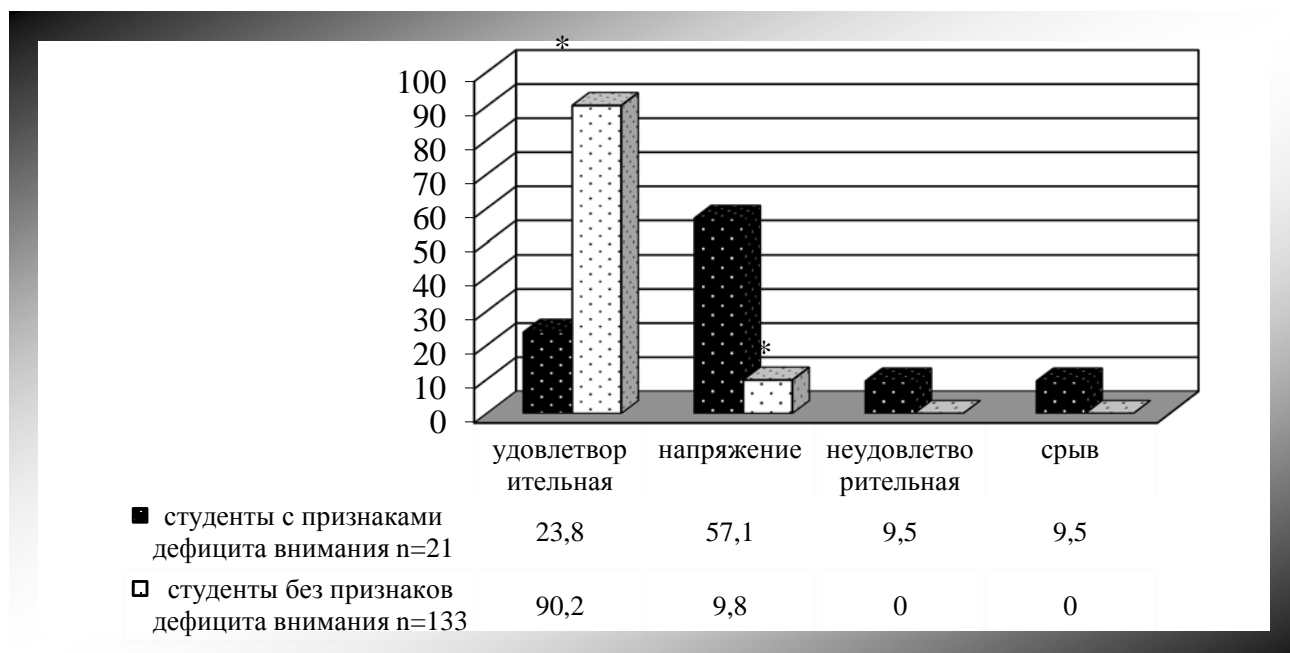


Рис. 1. Распределение студентов по уровням адаптационного потенциала, проценты

Примечание: достоверность различий * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,05$ по t -критерию Стьюдента

Fig. 1. Distribution of students by adaptational potential level, percent

Note: reliability of differences: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,05$ by student's t -test

У студентов с признаками дефицита внимания наблюдается напряжение механизмов адаптации к условиям сочетанных воздействий, что характерно для 57,1 % студентов этой группы. Студенты, не имеющие признаков дефицита внимания, в основном имеют удовлетворительный уровень адаптации – 90,7 %, лишь у 9,8 % отмечается напряжение адаптации. Среди студентов с выявленными признаками 19 % имеют неудовлетворительный тип и срыв адаптации.

Выше обозначенный факт позволяет сделать заключение о высокой «цене» адаптации студентов – спортсменов с признаками дефицита внимания к предъявляемым нагрузкам. Предъявляемые требования без учета психофизиологических особенностей студентов-спортсменов вызывают напряжение механизмов адаптации, а значит – снижение функционального состояния организма.

Обсуждение результатов

Опираясь на литературные данные, рекомендации и пояснения к тесту Тулуз-Пьерона, мы пришли к заключению о неоднозначности трактовки результатов и необходимости дополнительного анализа скорости и точности. Согласно О. В. Поповой и соавторов, «у студентов – в случае, если скорость выполнения теста ниже 38 знаков/мин» [9, с. 80], можно предположить наличие данной патологии. При этом, обращаясь как к зарубежной, так и отечественной литературе, мы учитываем, что окончательный диагноз ставится врачом. Часто зарубежные авторы рассматривают признаки дефицита внимания в рамках медико-биологического поля, связанного с нейроанатомическими, экспериментально-клиническими и фармакологическими доказательствами, а также в зависимости от генетической предрасположенности. В конечном итоге результатом работы является медикаментозное назначение. Эти эффекты отражают развитие эмоционально-мотивационного компонента личности, вследствие чего требуются исследовательские проекты по изучению критериев гармонизации медико-физиологических, психолого-педагогических, социальных личностных конструктов [15; 16].

По данным Л. А. Ясюковой, низкие значения скорости работы связаны с особенностями развития оперативной памяти и визуального мышления (испытуемые постоянно устанавливают зрительный контакт с образцами на доске и на бланке), тогда как при высоких показателях скорости происходит мысленное преобразование зрительного поля, четкое выделение единого обобщающего признака (взгляд обычно совпадает с движением руки по рабочей строке, зрительного отвлечения не происходит), что определяет высокую степень развития оперативной памяти и визуального мышления.

Также мы установили, что точность выполнения теста патологически низкая. Точность, прежде всего, связана с концентрацией внимания. Также на показатель точности влияют особенности переключения внимания, объема внимания, оперативной памяти, личностных особенностей (чем выше исполнительность, ответственность, тревожность, тем выше точность исполнения теста), высокие показатели – это также и проявления устойчивости (сохранение темпа, точности на протяжении всего теста). Устойчивость характеристик тем выше, чем выше у респондента развиты произвольность, настойчивость, целеустремленность. Высокая точность выявлена у 44,16 % обследованных студентов.

Таким образом, тест Тулуз-Пьерона позволяет оценить произвольное внимание, требующее от личности сознательно регулируемого сосредоточения на предмете деятельности, т. е. целенаправленного поведения.

Известно, что физиологическая основа внимания – взаимодействие процессов возбуждения и торможения, возникающих в коре головного мозга. Это взаимодействие происходит на основе установленного И. П. Павловым закона индукции нервных процессов. Кроме того, известно, что вторая сигнальная система поддерживает возбуждение в коре головного мозга. Мозговое обеспечение контроля целенаправленного поведения обеспечивается управляющими системами мозга, которые представлены сложными многокомпонентными нейрофизиологическими механизмами [29]. Результаты исследований О. А. Семеновой, Р. И. Мачинской [30] свидетельствуют о специфической роли различных регуляторных систем мозга в формировании управляющих функций.

Воздействие сочетанных умственных и физических нагрузок на организм способ-

ствуется формированию функциональной системы, реализующейся значимой вариабельностью психофизиологических показателей и вызывающей напряжение, неудовлетворительный тип и срыв адаптации у 76,1 % студентов с признаками дефицита внимания.

Заключение

В связи с установленными особенностями внимания контингента студентов в условиях умственной и физической деятельности, мы предлагаем придерживаться некоторых рекомендаций. Для обеспечения высокого качества произвольного внимания в учебной деятельности рекомендуем студентам использовать словесные напоминания о целях деятельности, чтение учебного материала сопровождать конспектированием, организовать рабочее место без отвлекающих раздражителей, обеспечить рациональное восстановление организма и профилактику перенапряжений, применять методы развития волевых качеств.

Преподавателям рекомендуем разработать методические средства формирования действенных мотивов учения, способствующих повышению интереса к предмету, образованию доминанты учебной деятельности, учитывать разные темпы работы студентов в группе.

Полученные нами результаты планируются дополнить рядом исследований: анализом режима дня, оценкой функционального состояния нервной системы, в том числе высшей нервной деятельности. Результаты этих исследований помогут разработать практические рекомендации по коррекции образа жизни, тренировочно-соревновательной деятельности с учетом психофизиологических характеристик личности, благодаря чему можно нивелировать негативные факторы, вызывающие напряжение функциональных систем организма студента. Используемый нами комплексный подход является одним из механизмов управления качеством образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Заваденко Н. Н.** Синдром дефицита внимания и гиперактивности: новое в диагностике и лечении // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: медико-биологические науки. – 2014. – № 1. – С. 31–39. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21455739>
2. **Самарский Д. М., Бугаец Я. Е., Сосновская И. В., Трембач А. Б.** Комплексный анализ невнимательности, импульсивности и гиперактивности у лиц с СДВГ юношеского и зрелого возраста // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 9-1. – С. 65–68. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17881261>
3. **Трембач А. Б., Бугаец Я. Е., Самарский Д. М., Толоконникова В. А.** Нормативные значения невнимательности, импульсивности и гиперактивности у лиц юношеского и зрелого возраста // Физическая культура, спорт – наука и практика. – 2011. – № 1. – С. 69–74. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16516516>
4. **Чутко Л. С., Сурушкина С. Ю., Яковенко Е. А., Никишена И. С., Анисимова Т. И.** Синдром дефицита внимания у взрослых: клинико-психофизиологические проявления // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: медико-биологические науки. – 2014. – № 1. – С. 65–71. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21455743>
5. **Gray S. A., Fettes P., Woltering S., Mawjee K., Tannock R.** Symptom Manifestation and Impairments in College Students With ADHD // Journal of Learning Disabilities. – 2016. – Vol. 49, Issue 6. – P. 616–630. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022219415576523>



6. **Чутко Л. С., Сурушкина С. Ю., Яковенко Е. А., Кропотов Ю. Д., Сергеев А. В.** Диагностика и лечение когнитивных нарушений при синдроме дефицита внимания у взрослых // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 2017. – Т. 117, № 5. – С. 9–13. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29384448> DOI: <https://doi.org/10.17116/jnevro2017117519-13>
7. **Нуреев И. Т., Циркин В. И., Злоказова М. В.** Синдром дефицита внимания и гиперактивности у взрослых, его диагностика и влияние на успешность образовательной деятельности студентов (обзор литературы) // Вятский медицинский вестник. – 2012. – № 1. – С. 60–66. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17660742>
8. **Попова О. В., Циркин В. И., Нуреев И. Т., Злоказова М. В., Трухина С. И.** Влияние милдроната на состояние центральной нервной системы у студентов с признаками синдрома дефицита внимания с гиперактивностью // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2010. – № 6. – С. 105–112. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15613648>
9. **Попова О. В., Нуреев И. Т., Трухина С. И., Шушканова Е. Г., Трухин А. Н., Циркин В. И., Злоказова М. В.** Особенности высших психических функций, электрической активности мозга и успешность обучения подростков и студентов с признаками СДВГ // Вятский медицинский вестник. – 2009. – № 2-4. – С. 77–81. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17889612>
10. **Жинжило Е. В., Слепкова Н. В., Худина Ю. С., Дмитриев М. Н.** Некоторые критерии диагностики СДВГ и коморбидных проявлений у студентов // Архивъ внутренней медицины. – 2016. – № S1. – С. 106–107. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25910231>
11. **Звягина Е. В., Харина И. Ф.** Интегрированный аспект изучения синдрома дефицита внимания и гиперактивности: анатомо-морфологический и психолого-педагогический ракурс // Научно-педагогическое обозрение. – 2016. – № 2 (12). – С. 46–51. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26146250>
12. **Звягина Е. В., Харина И. Ф.** Психофизиологические методы изучения свойств внимания как основа выявления синдрома дефицита внимания у студентов вуза физической культуры // Научно-педагогическое обозрение. – 2017. – № 2 (16). – С. 31–36. DOI: <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2017-2-31-36>
13. **Звягина Е. В., Харина И. Ф.** Синдром дефицита внимания как явление у студенческой молодежи, занимающейся различными видами спортивной деятельности // Научно-спортивный вестник Урала и Сибири. – 2017. – Т. 15, № 3. – С. 52–58. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29411946>
14. **Darcq E., Kieffer B. L.** PI3K signaling in the locus coeruleus: a new molecular pathway for ADHD research // EMBO Molecular Medicine. – 2015. – Vol. 7, № 7. – P. 859–861. DOI: <https://doi.org/10.15252/emmm.201505266>
15. **Banerjee E., Nondagopal K.** Does serotonin deficit mediate susceptibility to ADHD? // Neurochemistry International. – 2015. – Vol. 82. – P. 52–68. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neuint.2015.02.001>
16. **Baroni A., Castellanos F. X.** Stimulants, cognition and ADHD // Current Opinion in Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 4. – P. 109–114. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2015.04.010>
17. **Arnold L. E., Hodgkins P., Caci H., Kahle J., Young S.** Effect of treatment modality on long-term outcomes in attention-deficit/hyperactivity disorder: a systematic review // PLoS One. – 2015. – Vol. 10 (2). – P. e0116407. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0116407>
18. **Glozman J. M., Shevchenko I. A.** Executive function in children with ADHD // Psychology and Neuroscience. – 2014. – Vol. 7, № 4. – P. 453–460. DOI: <https://doi.org/10.3922/j.psns.2014.4.04>
19. **Solovieva Y., Rojas L. Q.** Syndromic analysis of ADHD at preschool according to A.R. Luria concept // Psychology and Neuroscience. – 2014. – Vol. 7, № 4. – P. 443–452. DOI: <https://doi.org/10.3922/j.psns.2014.4.03>



20. **Arns M., Heinrich H., Strehl U.** Evaluation of neurofeedback in ADHD: the long and winding road // *Biological Psychology*. – 2014. – Vol. 95. – P. 108–115. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2013.11.013>
21. **Johnson M. R.** Fear of stimulant therapy for children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder // *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*. – 2015. – Vol. 25, Issue 2. – P. 182. DOI: <https://doi.org/10.1089/cap.2014.0117>
22. **Ozdemir S.** The effects of the first step to success program on academic engagement behaviors of Turkish students with attention-deficit/hyperactivity disorder // *Journal of Positive Behavior Interventions*. – 2011. – Vol. 13, № 3. – P. 168–177. DOI: <https://doi.org/10.1177/1098300710373503>
23. **Matza L. S., Devine M. K., Haynes V. S., Davies E. W., Kostelec J. M., Televantou F., Jordan J. B.** Health state utilities associated with adult attention-deficit/hyperactivity disorder // *Patient Preference and Adherence*. – 2014. – Vol. 8. – С. 997–1006. DOI: <https://doi.org/10.2147/PPA.S62776>
24. **Федотчев А. И., Земляная А. А., Полевая С. А., Савчук Л. В.** Синдром дефицита внимания с гиперактивностью и современные возможности его лечения методом нейробиоуправления // *Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова*. – 2016. – Vol. 116, № 5. – С. 98–101. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26165419> DOI: <https://doi.org/10.17116/jnevro20161165198-101>
25. **Чутко Л. С., Сурушкина С. Ю., Анисимова Т. И.** Диадный подход к лечению синдрома дефицита внимания с гиперактивностью // *Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова*. – 2017. – Т. 117, № 2. – С. 81–84. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28843319> DOI: <https://doi.org/10.17116/jnevro20171172181-84>
26. **Быков Е. В., Макунина О. А., Коломиец О. И., Коваленко А. Н.** Организация мониторинга состояния здоровья студентов в Уральском государственном университете физической культуры // *Научно-спортивный вестник Урала и Сибири*. – 2017. – Т. 13, № 1. – С. 3–9. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28201220>
27. **Коваленко А. Н., Быков Е. В.** Цели и задачи программы «Мониторинг состояния здоровья студентов университета физической культуры» // *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. – 2016. – № 9. – С. 66–71. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27515512>
28. **Айзман Р. И.** Здоровье участников образовательного процесса как критерий эффективности здоровьесберегающей деятельности в системе образования // *Отечественная и зарубежная педагогика*. – 2015. – № 5 (26). – С. 72–82. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24346188>
29. **Мачинская Р. И.** Управляющие системы мозга // *Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова*. – 2015. – Т. 65, № 1. – С. 33. DOI: <https://doi.org/10.7868/S0044467715010086> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22995553>
30. **Семенова О. А., Мачинская Р. И.** Влияние функционального состояния регуляторных систем мозга на эффективность произвольной организации когнитивной деятельности у детей. Сообщение II. Нейропсихологический и электроэнцефалографический анализ состояния регуляторных функций мозга у детей предпубертатного возраста с трудностями учебной адаптации // *Физиология человека*. – 2015. – Т. 41, № 5. – С. 28. DOI: <https://doi.org/10.1134/S0362119715050126>



DOI: [10.15293/2226-3365.1803.13](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1803.13)

Irina Fedorovna Kharina,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Anatomy Department,

Ural State University of Physical Culture, Chelyabinsk, Russian Federation;

Research Staff Member,

Olympic Sport Scientific-Research Institute, Chelyabinsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0354-1841>

E-mail: kharina.i.f@list.ru

Ekaterina Vladimirovna Zvyagina,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Anatomy Department,

Ural State University of Physical Culture, Chelyabinsk, Russian Federation;

Research Staff Member,

Olympic Sport Scientific-Research Institute, Chelyabinsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8808-1148>

E-mail: zv-ae@mail.ru

Evgeny Vital'evich Bykov,

Doctor of Medical Sciences, Professor, Head, Vice-Rector for Research,

Sport Medicine Department,

Ural State University of Physical Culture, Chelyabinsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7506-8793>

E-mail: bev58@yandex.ru

Olga Alexandrovna Makunina,

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor,

Physiology Department,

Ural State University of Physical Culture, Chelyabinsk, Russian Federation;

Research Staff Member,

Olympic Sport Scientific-Research Institute, Chelyabinsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-3448-9428>

E-mail: oamakunina@mail.ru

Psychophysiological characteristics of students with the symptoms of attention deficit disorder under the conditions of combined mental and physical loads

Abstract

Introduction. *Students, having signs of attention deficit differ by psychophysiological features, especially necessary in conditions of combined mental and physical activities. This article presents the research results of the psychophysiological characteristics in University of Physical Culture students with signs of attention deficit. The aim of the research is to study psychophysiological peculiarities and adaptation of University of Physical Culture students with signs of attention deficit disorder.*

Materials and Methods. *The research was conducted using the Toulouse-Pieron test, which is one of the variants of the correction task, the general principle of which is to differentiate the stimuli, similar in form and content for a precisely defined time. Firstly, attention characteristics (concentration,*



stability, shifting) measured are measured, secondly, the accuracy and reliability of information processing. 154 students (I–III years) were examined. Physiological parameters were evaluated by the simple hand–eye reaction and tapping-test. Adaptation assessment was assessed by means of R. M. Bayevsky's formula.

Results. It was found, that students' working speed did not correspond to age norms: the research revealed low speed in 54 students (35,06 %); 70 students (45,45 %) showed average speed. The authors identified signs of attention deficit disorder in 1st and 2nd year students (8,82 % and 9,62 % respectively). 44,16 % (68 students) showed high accuracy level. The students' psychophysiological characteristics correspond to age norms and do not have any differences, depending on attention characteristics, between students. But significant variance of psychophysiological characteristics variation coefficients can indicate different causes of students' attention deficit. Students, having signs of attention deficit experience adaptation stress.

Conclusions. Some recommendations for students and teachers aimed at increasing learning outcomes are presented in the article. The research will be continued in the context of discovering reasons for attention deficit disorder and studying students' neurophysiological peculiarities under the conditions of combined mental and physical loads.

Keywords

Health monitoring; Attention deficiency syndrome; Attention peculiarities; Students-sportsmen; Toulouse-Pierron test; Adaptation; Psychophysiological features.

Acknowledgements

The research was supported by Ministry of Sports of Russian Federation, State Task “The Ural State University of Physical Culture (Chelyabinsk, Russian Federation) students' health monitoring”

REFERENCES

1. Zavadenko N. N. Attention Deficit Hyperactivity Disorder: New Developments in Diagnosis and Treatment. *Bulletin of Northern (Arctic) Federal University. Series Medical and Biological Sciences*, 2014, no. 1, pp. 31–39. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21455739>
2. Samarskiy D. M., Bugaez J. E., Sosnovskaya I. V., Trembach A. B. The Complex Analysis of the Inattention, Impulsivity and Hyperactivity in Adolescent and Young Adults with ADHD. *Fundamental Research*, 2012, no. 9-1, pp. 65–68. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17881261>
3. Trembach A., Bugaets Yu., Samarskii D., Tolokonnikov V. Normative Meaning of Inattentiveness, Impulsiveness and Hyperactivity in Youth and Mature Aged Persons. *Physical Education, Sports – Science and Practice*, 2011, no. 1, pp. 69–74. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16516516>
4. Chutko L. S., Surushkina S. Yu., Yakovenko E. A., Nikishena I. S., Anisimova T. I. Attention Deficit Disorder in Adults: Clinical And Psychophysiological Manifestations. *Bulletin of Northern (Arctic) Federal University. Series Medical and Biological Sciences*, 2014, no. 1, pp. 65–71. (In Russian) URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=21455743>
5. Gray S. A., Fettes P., Woltering S., Mawjee K., Tannock R. Symptom Manifestation and Impairments in College Students With ADHD. *Journal of Learning Disabilities*, 2016, vol. 49, issue 6, pp. 616–630. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022219415576523>
6. Chutko L. S., Surushkina S. Yu., Yakovenko E. A., Kropotov Yu. D., Sergeev A. V. Diagnosis and treatment of cognitive impairment in adults with attention deficit hyperactivity disorder.



- S. S. Korsakov *Journal of Neurology and Psychiatry*, 2017, vol. 117, no. 5, pp. 9–13. (In Russian) <https://elibrary.ru/item.asp?id=29384448> DOI: <https://doi.org/10.17116/jnevro2017117519-13>
7. Nureev I. T., Tzirkin V. I., Zlokazova M. V. Adult attention deficit hyperactivity disorder, diagnosis and its impact on the success of the educational activities of students (review). *Medical Newsletter of Vyatka*, 2012, no. 1, pp. 60–66. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17660742>
 8. Popova O. V., Tsirkin V. I., Nureev I. T., Zlokazova M. V., Trukhina S. I. The Influence of Mildronate on the Condition of Central Nervous System of Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) Syndrome. *Bulletin of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod*, 2010, no. 6, pp. 105–112. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15613648>
 9. Popova O. V., Nureev I. T., Trukhina S. I., Shushkanova E. G., Trukhin A. N., Tzirkin V. I., Zlokazova M. V. Features of the supreme mental functions, brain electric activity and success of training of teenagers and students with ADHD. *Medical Newsletter of Vyatka*, 2009, no. 2-4, pp. 77–81. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17889612>
 10. Zhinzhilo E. V., Slepikova N. V., Khudina J. S., Dmitriev M. N. Some Criteria of Diagnostics of Syndrome of ADHD and Comorbide Implications at Students. *Russian Archives of Internal Medicine*, 2016, no. S1, pp. 106–107. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25910231>
 11. Zvyagina E. V., Kharina I. F. Integrated Aspect of Attention Deficit Disorder and Hyperactivity Study: Anatomic–Morphological and Psychological Angles. *Pedagogical Review*, 2016, no. 2, pp. 46–51. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26146250>
 12. Zvyagina E. V., Kharina I. F. Psychophysiological Methods of Studying of Properties of Attention as the Basis for Identification of Attention Deficit Syndrome of Students of Higher Education Institution of Physical Culture. *Pedagogical Review*, 2017, no. 2, pp. 31–36 (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29109118> DOI: <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2017-2-31-36>
 13. Zvyagina E. V., Kharina I. F. The Attention Deficit Disorder as a Phenomenon in Students Engaged in Various Kinds of Sports Activities. *Ural and Siberia Bulletin of Sports Science*, 2017, vol. 15, no. 3, pp. 52–58. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29411946>
 14. Darcq E., Kieffer B. L. PI3K signaling in the locus coeruleus: a new molecular pathway for ADHD research. *EMBO Molecular Medicine*, 2015, vol. 7, no. 7, pp. 859–861. DOI: <https://doi.org/10.15252/emmm.201505266>
 15. Banerjee E., Nondagopal K. Does serotonin deficit mediate susceptibility to ADHD? *Neurochemistry International*, 2015, vol. 82, pp. 52–68. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neuint.2015.02.001>
 16. Baroni A., Castellanos F. X. Stimulants, cognition and ADHD. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 2015, vol. 4, pp. 109–114. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2015.04.010>
 17. Arnold L. E., Hodgkins P., Caci H., Kahle J., Young S. Effect of treatment modality on long-term outcomes in attention-deficit/hyperactivity disorder: a systematic review. *PLoS One*, 2015, vol. 10 (2), pp. e0116407. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0116407>
 18. Glzman J. M., Shevchenko I. A. Executive function in children with ADHD. *Psychology and Neuroscience*, 2014, vol. 7, no. 4, pp. 453–460. DOI: <https://doi.org/10.3922/j.psns.2014.4.04>
 19. Solovieva Y., Rojas L. Q. Syndromic analysis of ADHD at preschool according to A.R. Luria concept. *Psychology and Neuroscience*, 2014, vol. 7, no. 4, pp. 443–452. DOI: <https://doi.org/10.3922/j.psns.2014.4.03>
 20. Arns M., Heinrich H., Strehl U. Evaluation of neurofeedback in ADHD: the long and winding road. *Biological Psychology*, 2014, vol. 95, pp. 108–115. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2013.11.013>



21. Johnson M. R. Fear of stimulant therapy for children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 2015, vol. 25, issue 2, pp. 182. DOI: <https://doi.org/10.1089/cap.2014.0117>
22. Ozdemir S. The effects of the first step to success program on academic engagement behaviors of Turkish students with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2011, vol. 13, no. 3, pp. 168–177. DOI: <https://doi.org/10.1177/1098300710373503>
23. Matza L. S., Devine M. K., Haynes V. S., Davies E. W., Kostelec J. M., Televantou F., Jordan J. B. Health state utilities associated with adult attention-deficit/hyperactivity disorder. *Patient Preference and Adherence*, 2014, vol. 8, pp. 997–1006. DOI: <https://doi.org/10.2147/PPA.S62776>
24. Fedotchev A. I., Zemlyanaya A. A., Polevaya S. A., Savchuk L. V. Attention deficit hyperactivity disorder and current possibilities of its treatment by the method of neurofeedback training. *S. S. Korsakov Journal of Neurology and Psychiatry*, 2016, vol. 116, no. 5, pp. 98–101. (In Russian) <https://elibrary.ru/item.asp?id=26165419> DOI: <https://doi.org/10.17116/jnevro20161165198-101>
25. Chutko L. S., Surushkina S. Yu., Anisimova T. I. A dyad approach to the treatment of attention deficit hyperactivity disorder. *S. S. Korsakov Journal of Neurology and Psychiatry*, 2017, vol. 117, no. 2, pp. 81–84. (In Russian) <https://elibrary.ru/item.asp?id=28843319> DOI: <https://doi.org/10.17116/jnevro20171172181-84>
26. Bykov E. V., Makunina O. A., Kolomiets O. I., Kovalenko A. N. Organization of Monitoring Health Students at the Ural State University of Physical Culture. *Ural and Siberia Bulletin of Sports Science*, 2017, vol. 13, no. 1, pp. 3–9. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28201220>
27. Kovalenko A. N., Bykov E. V. A goals and objectives of the program "Health monitoring of students at the university of physical education". *Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University*, 2016, no. 9, pp. 66–71. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27515512>
28. Aizman R. I. Health And Safety Of Participants Of Educational Process Is A Criterion Of Health-Saving Activity Efficacy At The Educational System. *National and Foreign Pedagogica*, 2015, no. 5, pp. 72–82. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24346188>
29. Machinskaya R. I. The Brain Executive Systems. *Zh Vyssh Nerv Deiat I P Pavlova*, 2015, vol. 65, no. 1, pp. 33. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.7868/S0044467715010086> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22995553>
30. Semenova O. A., Machinskaya R. I. The influence of the functional state of brain regulatory systems on the efficiency of voluntary regulation of cognitive activity in children: II. Neuropsychological and EEG analysis of brain regulatory functions in 10–12-year-old children with learning difficulties. *Human Physiology*, 2015, vol. 41, no. 5, pp. 478–486. DOI: <https://doi.org/10.1134/S0362119715050126>

Submitted: 15 March 2018 Accepted: 11 May 2018 Published: 30 June 2018



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© И. В. Аверьянова

DOI: [10.15293/2226-3365.1803.14](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1803.14)

УДК 613.2.03

МАКРОНУТРИЕНТНЫЙ СОСТАВ И ЭНЕРГЕТИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ РАЦИОНА ПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ СЕВЕРО-ВОСТОЧНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

И. В. Аверьянова (Магадан, Россия)

Проблема и цель. В статье исследуется проблема здорового питания студентов. Целью работы стало выявление особенностей макронутриентного профиля, а также энергетической ценности рациона питания студентов двух этнических групп, проживающих на территории Магаданской области.

Методология. Для поставленной цели было обследовано 193 юноши в возрасте от 17 до 21 года, которые на момент исследования являлись студентами Северо-Восточного государственного университета. Все обследуемые с учетом этнической принадлежности были разделены на две группы: первая группа – юноши – европеоиды уроженцы Магаданской области ($n = 151$) и вторая группа – это лица, относящиеся к аборигенному населению ($n = 42$). У юношей проводили оценку макронутриентного профиля рациона питания путем анализа суточных рационов с использованием программы «АСПОН-питание» (г. Санкт-Петербург). Регистрировались средние значения макронутриентов в рационе питания обследуемых двух групп, а также частота дефицита или избытка поступления относительно нормативных диапазонов.

Результаты. Автором установлено, что рацион питания юношей характеризовался недостаточностью и несбалансированностью по макронутриентному составу за счет низкой доли белков, жиров, нарушением соотношения жирных кислот, недостаточным потреблением клетчатки на фоне высокой доли ди- и моноуглеводов и сниженной энергетической ценности суточного калоража, необходимого юношам данной возрастной группы, ведущих достаточно активный образ жизни. Анализ процентного вклада макронутриентов в рацион питания выявил этнические особенности, проявляющиеся увеличением доли углеводов и снижением жиров в обеспечении рациона питания в группе аборигенного населения.

Заключение. Дисбаланс макронутриентного состава со сниженной энергетической ценностью рациона питания молодых жителей г. Магадана определяет проблему, решение которой должно быть направлено на формирование знаний о рациональном питании студентов. Полученные результаты могут быть базой для формирования рекомендаций, направленных на коррекцию рациона питания у молодых жителей Северо-Востока России, целью которой будет предупреждение развития заболеваний в более старших возрастных группах.

Ключевые слова: юноши-студенты; рацион питания; энергетическая ценность питания; белки; жиры; углеводы.

Аверьянова Инесса Владиславовна – кандидат биологических наук, старший научный сотрудник Лаборатории физиологии экстремальных состояний научно-исследовательского центра «Арктика» Дальневосточного отделения Российской академии наук; доцент кафедры физической культуры, спорта и основ медицинских знаний, Северо-Восточный государственный университет.
E-mail: Inessa1382@mail.ru



Постановка проблемы

Известно, что качественный и количественный состав питания относится к ведущим факторам, формирующим здоровье. Так, в своих работах Р. И. Айзман (2012) выделил основные факторы ухудшения состояния здоровья учащихся и студентов, где на втором по степени влияния месте выделил несбалансированное питание, приводящее к нарушению поступления в организм макро- и микроэлементов [2] и меньшим использованием углеводов в метаболизме¹. Молодые люди недооценивают важность здорового питания и регулярной физической активности в этот период их жизни [10]. Как правило, рацион питания студентов характеризуется более высоким потреблением высококалорийных, бедных питательными веществами продуктов питания и напитков, в том числе сахароподслащенных, а также жареного картофеля (например, картофель фри), пиццы, чипсов и кондитерских изделий, так называемых дискреционных продуктов, по сравнению с более старшими возрастными группами [6], что может в свою очередь привести к недостаточности и несбалансированности пищевого статуса [11; 12]. При этом возможность изменения фактического питания представляет собой профилактическую меру, и эта корректировка несбалансированности поступления макро- и микронутриентов может быть особенно эффективной, если она будет проведена в более молодом возрасте, т. к. пищевые привычки молодых людей имеют значительное влияние на состояние здоровья в дальнейшей взрослой жизни [9; 17].

Макронутриенты составляют большую часть питания, при этом белки играют важную роль «строительных кирпичей» человеческого тела, а липиды и особенно углеводы считаются источниками энергии. Однако макронутриенты являются не только источниками энергии, но и субстратами, необходимыми для многих метаболических процессов, важных для роста и развития, а также для регуляторных механизмов адаптации [15].

Белки играют центральную роль в биологических системах², определяя ключевую роль в качестве пищевых добавок и ингредиентов. Для обозначения своей биологической значимости эти макромолекулы получили название от греческого слова *proteois*, что означает первый вид³. Однако для практических целей пищевые белки можно определить как легко усваиваемые, нетоксичные, адекватные питательным веществам, функционально пригодные для употребления в пищевых продуктах. Белок больше, чем любой другой компонент рациона, играет важное значение для питания человека⁴. Потребность в белке – эволюционно сложившаяся доминанта в питании человека, обусловленная необходимостью обеспечивать оптимальный физиологический уровень поступления незаменимых аминокислот. Липиды являются не только очень важными энергетическими субстратами организма, но некоторые жирные кислоты и жирорастворимые витамины также действуют как регуляторы обменных процессов [7]. Углеводы представляют собой группу химически

¹ Бойко Е. П. Физиолого-биохимические основы жизнедеятельности человека на Севере. – Екатеринбург: УрО РАН, 2005. – 191с. URL: <https://www.twirpx.com/file/1705368/>

² Tahergorab R., Hosseini S. V. Chapter 2 – Proteins, Peptides, and Amino Acids. *Nutraceutical and Functional Food Components*, 2017, pp. 15-38. DOI: <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-805257-0.00002-8>

³ Damodaran S. Parkin K. L., Fennema C. R. C. Amino acids, peptides, and proteins. Fennema's food chemistry (4th, ed.). – Boca Raton, FL: Press, 2008. – P. 1-268. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-540-69934-7_2

⁴ Tahergorab R., Hosseini S. V. Chapter 2 – Proteins, Peptides, and Amino Acids. *Nutraceutical and Functional Food Components*, 2017, pp. 15-38. DOI: <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-805257-0.00002-8>



определенных веществ с целым рядом физических и физиологических свойств. Их основная функция заключается в обеспечении энергией, но они также играют важную роль в структуре и функции клеток, тканей и органов⁵.

Популяции аборигенов Севера, сохранившие большое количество черт традиционного образа жизни, характеризуются приверженностью к традиционному образу жизни и «азиатскому» типу питания с преобладанием в рационе доли жиров и белков [3]. Однако процесс, сопровождающийся быстрым переходом от кочевого образа жизни к оседлому без достаточных научных обоснований, со значительными изменениями труда, быта и характера питания оказал негативное влияние на состояние здоровья аборигенного населения [3]. Так, в работах Л. Е. Панина и С. И. Киселевой (1996) отмечается, что процесс урбанизации Севера ломает сложившиеся традиции. Неоправданный переход большинства аборигенного населения Севера на оседлый образ жизни приводит к тому, что исторически сложившийся белково-липидный тип питания аборигенов заменяется на так называемый европейский тип с преимущественным содержанием углеводов, что приводит к нарушению обмена веществ и росту несвойственных для данной группы заболеваний (артериальная гипертензия, сахарный диабет и т. д.) [5]. Целью нашей работы стало выявление особенностей макронутриентного профиля, а также энергетической ценности рациона питания студентов двух этнических групп, проживающих на территории Магаданской области.

Материалы и методы исследования

Оценка рациона питания была проведена у 193 юношей в возрасте от 17 до 21 года, обучающихся в Северо-Восточном государственном университете (г. Магадан). Исследование было проведено с учетом этнической принадлежности: был обследован 151 представитель европеоидного населения и 42 юноши-аборигена. Все лица, входящие в выборку, были постоянными жителями Магаданской области и на момент обследования более 6 месяцев являлись студентами с очной формой обучения и характеризовались сопоставимыми условиями жизни и рационом питания. У обследуемых проводили оценку рациона и типа питания путем анализа суточных рационов с использованием программы «АСПОН-питание» (г. Санкт-Петербург). Был проанализирован макронутриентный состав рациона питания по следующим компонентам: белки (г), жиры (из которых жиры растительного и животного происхождения) (г), углеводы (с выделением моно-дисахаридов (г), клетчатки (г)), а также была проведена оценка энергетической ценности суточного рациона питания, ккал/сутки. Полученные данные сравнивали нормативными уровнями потребления пищевых и биологически активных веществ, представленных в методических рекомендациях «Нормы физиологических потребностей в энергии и пищевых веществах для различных групп Российской Федерации» (2008)⁶. Регистрировалась частота дефицита или избытка поступления макронутриентов с фактическими рационами питания относительно нормативных диапазонов.

⁵ Gerschenson L. N., Rojas A. M., Fissore E. N. Chapter 3 – Carbohydrates // Nutraceutical and Functional Food Components. – 2017. – P. 39-101. DOI: <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-805257-0.00003-x>

⁶ Нормы физиологических потребностей в энергии и пищевых веществах для различных групп населения Российской Федерации. Методические рекомендации. МР 2.3.1.2432-08. М., 2008. – 41 с. URL: <http://docs.cntd.ru/document/1200076084>

Исследование было выполнено в соответствии с принципами Хельсинкской декларации (2008). Протокол исследования был одобрен Этическим комитетом медико-биологических исследований при СВНЦ ДВО РАН (№ 004/013 от 10.12.2013). До включения в исследование у всех участников было получено письменное информированное согласие.

Полученные результаты подвергнуты статистической обработке с применением пакета прикладных программ «Statistica 7.0». Проверка на нормальность распределения измеренных переменных осуществлялась на основе теста Шапиро–Уилка. Результаты параметрических методов обработки представлены в виде среднего значения (M) и ошибки средней арифметической ($\pm m$). Статистическая значимость различий определялась с помощью t -критерия Стьюдента для независимых выборок. Сравнительный анализ по процентному распределению макронутриентного

профиля проводился с использованием критерия Фишера. Критический уровень значимости (p) в работе принимался равным 0,05⁷.

Результаты исследования

Показатели макронутриентного состава и энергетической ценности рациона питания у юношей-европеоидов и юношей-аборигенов Магаданской области представлены в таблице 1. Из приведенных данных видно, что рацион питания юношей из числа аборигенного населения Магаданской области характеризуется значимо более низкими показателями жиров (в частности за счет снижения доли жиров животного происхождения), линоленовой кислоты, клетчатки, на фоне более высоких показателей потребления углеводов (за счет увеличения доли моно- и дисахаридов) и энергетической ценности рациона питания относительно сверстников из числа европеоидов.

Таблица 1

Показатели макронутриентного состава и энергетической ценности рациона питания у юношей-европеоидов и юношей-аборигенов Магаданской области

Table 1

Indices of macronutrient composition and energy value of the diet in young male Caucasians and young male Aborigines of Magadan region

| Изучаемый показатель | Изучаемая группа | | Уровень значимости различий между группами |
|-------------------------------|------------------|----------------|--|
| | Европеоиды | Аборигены | |
| Белки, г | 73,0 ± 2,6 | 74,2 ± 1,9 | p = 0,72 |
| Жиры животные, г | 40,3 ± 2,2 | 34,1 ± 1,6 | p < 0,05 |
| Жиры растительные, г | 40,2 ± 2,6 | 36,2 ± 1,6 | p = 0,18 |
| Жиры, г | 80,2 ± 3,4 | 70,3 ± 2,0 | p < 0,01 |
| Линолевая кислота, г | 7,8 ± 0,6 | 8,9 ± 0,5 | p = 0,16 |
| Линоленовая кислота, г | 0,29 ± 0,05 | 0,22 ± 0,01 | p < 0,001 |
| Клетчатка, г | 5,0 ± 0,4 | 3,9 ± 0,2 | p < 0,01 |
| Углеводы, г | 248,6 ± 8,6 | 327,2 ± 8,2 | p < 0,001 |
| Моно-дисахариды, г | 113,6 ± 4,9 | 155,9 ± 7,1 | p < 0,001 |
| Энергетическая ценность, ккал | 2 028,8 ± 64,4 | 2 310,5 ± 44,3 | p < 0,001 |

⁷ Боровиков В. Statistica. Искусство анализа данных на компьютере: Для профессионалов (2-е издание). –

СПб.: Питер, 2003. – 688 с. URL: <https://www.twirpx.com/file/1550899/>

В таблице 2 указаны частоты встречаемости дефицита, избытка, нормативных значе-

ний основных показателей макронутриентного состава и энергетической ценности рациона питания у юношей двух этнических групп.

Таблица 2

Частота встречаемости дефицита, избытка, нормативных значений основных показателей макронутриентного состава и энергетической ценности рациона питания у юношей-европеоидов и юношей-аборигенов Магаданской области

Table 2

Frequency of occurrence of deficiency, excess, normative values of the main macronutrients and energy value of the diet in young male Caucasians and young male Aborigines of Magadan region

| Исследуемый показатель | Исследуемая группа | | | | | |
|-------------------------------|--------------------|------------|----------|------------|------------|----------|
| | Европеоиды | | | Аборигены | | |
| | Дефицит, % | Избыток, % | Норма, % | Дефицит, % | Избыток, % | Норма, % |
| Белки, г | 67 ± 4 | 7 ± 2 | 26 ± 4 | 67 ± 5 | 6 ± 3 | 28 ± 5 |
| Жиры, г | 78 ± 4* | 5 ± 2 | 17 ± 3 | 67 ± 5 | 11 ± 4 | 22 ± 5 |
| Линолевая кислота, г | 26 ± 4 | 62 ± 4* | 11 ± 3* | 22 ± 5 | 78 ± 5 | 0 ± 0 |
| Линоленовая кислота, г | 99 ± 1 | 2 ± 1 | 0 ± 0 | 100 ± 0 | 0 ± 0 | 0 ± 0 |
| Клетчатка, г | 98 ± 1 | 1 ± 1 | 1 ± 1 | 100 ± 0 | 0 ± 0 | 0 ± 0 |
| Моно-дисахариды, г | 12 ± 3 | 49 ± 5* | 39 ± 4* | 17 ± 4 | 72 ± 5 | 11 ± 4 |
| Углеводы, г | 79 ± 4* | 2 ± 1* | 19 ± 4* | 56 ± 6 | 11 ± 4 | 33 ± 5 |
| Энергетическая ценность, ккал | 74 ± 4* | 1 ± 1 | 25 ± 4* | 56 ± 6 | 0 ± 0 | 44 ± 6 |

Примечание: знаком * – обозначены статистически значимые этнические различия

Полученные результаты указывают на наличие этнических особенностей выявления частот дефицитных, избыточных и нормативных проявлений макронутриентного профиля обследуемых. Так, в группе юношей-европеоидов выявлен статистически значимо больший процент дефицитных проявлений по потреблению жиров, углеводов, а также энергетической

ценности рациона питания в сравнении с юношами-аборигенами. При этом анализ процентного вклада макронутриентов в рацион питания (табл. 3) также показал определенные этнические особенности, проявляющиеся увеличением доли углеводов и снижением жиров в обеспечении рациона питания в группе аборигенного населения.

Таблица 3

Процентный вклад макронутриентов в рацион питания у юношей-европеоидов и юношей-аборигенов Магаданской области

Table 3

The percentage contribution of macronutrients to the diet of young male Caucasians and young male Aborigines of Magadan region

| Этническая группа | Макронутриентный состав рациона питания | | |
|-------------------|---|---------|-------------|
| | Белки, % | Жиры, % | Углеводы, % |
| Европеоиды | 17 | 20 | 63 |
| Аборигены | 16 | 13 | 71 |

Обсуждение результатов

В среднем по расчетам Л. Е. Панина (1983) и других исследователей для обеспечения нормальной жизнедеятельности на Севере в пище должно содержаться 140–160 г белка в сутки [3]. Содержание белка в суточном рационе обследуемых нами юношей варьировало в пределах от $73,0 \pm 2,6$ г до $74,2 \pm 1,9$. При этом недостаточное потребление белков было характерно для 67 % юношей двух групп со снижением средней величины потребления относительно рекомендуемой физиологической нормы на 26–27 %.

Содержание жиров (растительных и животных) в рационах молодых людей не соответствует рекомендуемой норме потребления для данного макронутриента, при этом у 78 % в группе европеоидов и у 67 % в группе аборигенов данный компонент рациона питания находился ниже нормативного диапазона, а у 5 % обследуемых из числа европеоидов и 11 % из представителей аборигенного населения отмечался избыток поступления жира с пищей.

Необходимо отметить, что частота встречаемости дефицита углеводов встречалась чаще в группе юношей-европеоидов (79 % против 56 % у аборигенов). При этом у студентов отмечается избыток легкоусвояемых углеводов в питании (моно- и дисахаридов), который варьировал от 49 % в группе европеоидов до 72 % в группе аборигенов. Среднее значение потребляемых с рационом питания моно- и дисахаридов в среднем превышало норму более чем на 52 % в группе европеоидов и на 108 % у аборигенов. Высокое потребление сахара особенно часто наблюдается среди этнических групп, и недавние исследования молодежи – представителей этнических групп выявили наличие связи между более высоким уровнем потребления сахара и повышенным уровнем кортизола и развитием висцеральной жировой ткани [9]. Известно, что

высокое потребление простых сахаров является известным фактором риска для развития жировой болезни печени, инсулинорезистентности и сахарного диабета 2 типа [16].

Особое значение для человека имеют полиненасыщенные жирные кислоты. В организме они не синтезируются. При недополучении их с пищей нарушается обмен жиров, в частности холестерина, наблюдаются патологические изменения в печени, коже, функции тромбоцитов [12]. Двумя наиболее важными метаболически активными полиненасыщенными жирными кислотами (ПНЖК) являются линолевая и линоленовая кислоты (*n*-6 и *n*-3 семейств). Омега-3 кислоты играют важную роль в регуляции гипертензии и гиперлипидемии, а также при профилактике ряда заболеваний, таких как ишемическая болезнь сердца, сахарный диабет 2 типа и инсулинорезистентность. Последние эффекты опосредованы изменениями циркулирующих липидов плазмы, эйкозаноидов, цитокинов и физико-химических свойств фосфолипидной мембраны [13]. Необходимо отметить, что в группах обследуемых юношей дефицит линоленовой кислоты (Омега-3) был выявлен у 99–100 % обследуемых, при этом средние величины были ниже рекомендуемого нормативного диапазона на 80–85 %. Относительно линолевой кислоты (омега-6) – напротив, средние величины ее содержания в рационе питания превышали нормативные показатели на 160–196 % в группах европеоидов и аборигенов соответственно, с выявлением избытка у 26 % представителей первой группы и у 22 % во второй группе испытуемых.

В двух обследованных группах юношей было выявлено выраженное снижение потребления клетчатки с рационом питания как в группе европеоидов (снижение на 75 % относительно нормы), так и в группе представителей аборигенного этноса (снижение на 81 %),



с частотой встречаемости дефицита по данному макронутриенту у 98–100 % соответственно. Совместное консультативное совещание экспертов ВОЗ и Продовольственной и сельскохозяйственной организации Объединённых Наций по рациону питания и профилактике хронических заболеваний позволило сделать заключение, что, согласно имеющимся данным, достаточное количество клетчатки в рационе питания связано с потенциальными преимуществами для здоровья, что в частности, играет важную роль в профилактике ожирения, диабета, сердечно-сосудистых заболеваний и даже различных видов рака [13].

Сформулированная Л. Е. Паниным (1978) концепция о формировании «полярного метаболического типа» у жителей Севера в настоящее время является во многом основополагающей, где ведущими признаками является склонность к развитию гипогликемии на фоне усиленного липидного и белкового обменов⁸. В работах указывается, что данные изменения метаболизма являются физиологической адаптацией к «северному стрессу» и обусловлены непосредственным влиянием метеорологических и гелиогеофизических факторов [5]. В работе указывается на то, что рацион с соотношением белков, жиров и углеводов 16:40:44 % является оптимальным для европеоидного населения Крайнего Севера, т. к. обладает антиатерогенными и антистрессорными свойствами. Белково-липидный тип питания с соотношением белков : жиров : углеводов в пропорции 20:50:30 % неадекватен для пришлого населения Крайнего Севера,

т. к. в этих случаях происходит ингибирование ключевых ферментов гликолиза, что ведет к повышению концентраций суммарной фракции липопротеинов и холестерина липопротеинов низкой плотности. А при углеводном обмене веществ, когда в структуре питания преобладают углеводы, до 64 % отмечались неадекватные перестройки эндокринной системы, сопровождающиеся активацией гипоталамико-надпочечниковой системы и снижением концентрации ЛПВП, увеличением триглицеридов в липидограмме [3]. Сопоставление полученных в наших исследованиях соотношений основных макронутриентов в рационе обследуемых лиц обеих этнических групп указывало на их углеводный тип питания и не соответствовало рекомендациям, представленным в работе Л. Е. Панина (1983). При этом наименьшая доля жиров (табл. 3) в процентном соотношении была отмечена в группе аборигенов и также в этой группе было отмечено наибольшее количество потребляемых простых (моно-дисахаридов) углеводов⁹.

Один из главных принципов концепции оптимального питания гласит, что энергетическая ценность рациона человека должна соответствовать энерготратам организма. Так, у юношей двух групп отмечался отрицательный энергетический баланс, что проявлялось снижением средней величины суточного калоража рациона питания в группе европеоидов на 34 % (с выявлением дефицита у 74 % обследуемых), а у аборигенов – на 25 % (где у 56 % отмечался дефицит суточного потребления килокалорий с рационом питания) от рекомендуемой физиологической нормы потребности

⁸ Панин Л. Е. Энергетические аспекты адаптации. – Л.: Медицина, 1978. – 192 с.

⁹ Панин Л. Е., Березовиков П. Д., Андропова Т. И. Уточнение физиологических норм в пищевых веществах и энергии для различных климатических зон

Востока СССР // Медико-биологические аспекты продовольственной программы на Востоке СССР. – Новосибирск, – 1983. – С. 3-53. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22965108>



в пищевой энергии. Полученные данные в целом согласуются с полученными ранее результатами соматометрических характеристик юношей Северо-Востока России, где общее содержание жира в организме, как в группе аборигенов, так и у европеоидов варьировало в пределах от 10,7 до 11,1 %. что по данным R. A. Robergs S. O. Roberts (1997)¹⁰ относится к очень низким показателям данного компонента в общем составе тела, а также выявление дисгармоничного физического развития с дефицитом массы тела и с недостаточным развитием грудной клетки у 15 %, с дефицитом массы тела (по показателям индекса массы тела) в 13 % случаев [1].

Заключение

Таким образом, полученные результаты показали, что рацион питания молодых жителей Магаданской области, как из числа европеоидного населения, так и аборигенного характеризуется выраженными отклонениями рекомендуемых нормативных показателей для данной возрастной группы потребностей в пищевых веществах и энергии. Так, рацион питания юношей двух обследованных групп характеризовался недостаточностью и несбалансированностью по макронутриентному составу. Полученные результаты указывают на

то, что в питании обследованных молодых людей нарушены такие основные принципы его рациональности как энергетическая обеспеченность рациона и сбалансированность по макронутриентам (белкам, жирам, углеводам). Наблюдаемый рацион питания содержит излишнее число углеводов на фоне недостаточного потребления белков и жиров при сниженной энергетической ценности суточного калоража необходимого юношам данной возрастной группы, ведущих достаточно активный образ жизни.

В целом, фактическое питание молодых жителей Магаданской области характеризуется низкой долей белков, жиров, нарушением соотношения жирных кислот, недостаточным потреблением клетчатки на фоне высокой доли ди- и моноуглеводов в рационе питания. Дисбаланс макронутриентного состава рациона питания молодых жителей г. Магадана в сторону выраженной дефицитной направленности по содержанию белков, жиров, углеводов с повышенной долей простых углеводов фактического питания, определяет проблему, решение которой должно быть направлено на формирование знаний о рациональном питании студентов, что в свою очередь должно являться одной из главных задач вузов в рамках воспитания здорового образа жизни студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Аверьянова И. В., Максимов А. Л.** Возрастная динамика основных соматометрических показателей у юношей-студентов уроженцев г. Магадана // Морфология. – 2016. – Т. 149, № 2. – С. 62–67. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25922487>
2. **Айзман Р. И.** Современные представления о здоровье и критерии её оценки // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 9. – С. 85–91. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18486368>

¹⁰ Robergs R.A., Roberts S.O. Exercise physiology. Exercise, performance, and clinical application. St. Louis: Mosby – Year Book, 1997. 230 p.



3. **Влощинский П. Е., Панин Л. Е.** Структура питания, состояние энергетического обмена и эндокринный статус в организованном коллективе на Крайнем Севере // Вестник уральской медицинской академической науки. – 2014. – № 2 (48). – С. 11–15. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21615139>
4. **Кочан Т. И.** Годовой мониторинг влияния условий Севера на метаболизм и функционирование сердечно-сосудистой системы человека // Успехи физиологических наук. – 2007. – Т. 38, № 1. – С. 55–65. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9479305>
5. **Панин Л. Е., Киселева С. И.** Ретроспективный анализ структуры питания аборигенов Азиатского Севера // Экология человека. – 1996. – № 1. – С. 5–7. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22817536>
6. **Arnett J. J.** Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties // American Psychologist. – 2000. – Vol. 55 (5) – P. 469–480. DOI: <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.5.469>
7. **Cade J. E.** Measuring diet in the 21st century: use of new technologies // Proceedings of the Nutrition Society. – 2017. – Vol. 76 (3). – P. 276–282. DOI: <https://doi.org/10.1017/s0029665116002883>
8. **Cunnane S. C.** Childhood origins of lifestyle-related risk factors for coronary heart disease in adulthood // Nutrition and Health. – 1993. – Vol. 9 (2) – P. 107–115. DOI: <https://doi.org/10.1177/026010609300900207>
9. **Gyllenhammer L. E., Weigensberg M. J., Spruijt-Metz D., Allayee H., Goran M. I., Davis J. N.** Modifying influence of dietary sugar in the relationship between cortisol and visceral adipose tissue in minority youth // Obesity. – 2014. – Vol. 22 (2). – P. 474–481. DOI: <https://doi.org/10.1002/oby.20594>
10. **Hervás G., Ruiz-Litago F., Irazusta J., Fernández-Atutxa A., Fraile-Bermúdez A. B., Zarraguin I.** Physical Activity, Physical Fitness, Body Composition, and Nutrition Are Associated with Bone Status in University Students // Nutrients. – 2018. – Vol. 10 (1) – P. 61. DOI: <https://doi.org/10.3390/nu10010061>
11. **Nanney M. S., Lytle L. A., Farbaksh K., Moe S. G., Linde J. A., Gardner J. K., Laska M. N.** Weight and Weight-Related Behaviors Among 2-Year College Students // Journal of American College Health. – 2015. – Vol. 63 (4). – P. 221–229. DOI: <https://doi.org/10.1080/07448481.2015.1015022>
12. **Nicolson G. L., Ash M. E.** Membrane Lipid Replacement for chronic illnesses, aging and cancer using oral glycerolphospholipid formulations with fructooligosaccharides to restore phospholipid function in cellular membranes, organelles, cells and tissues // Biochimica et Biophysica Acta (BBA) – Biomembranes. – 2017. – Vol. 1859, Issue 9, Part B. – P. 1704–1724. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bbamem.2017.04.013>
13. **Nishida C., Uauy R., Kumanyika S., Shetty P.** The joint WHO/FAO expert consultation on diet, nutrition and the prevention of chronic diseases: process, product and policy implications // Public Health Nutrition. – 2004. – Vol. 7 (1a). – P. 245–250. DOI: <https://doi.org/10.1079/phn2003592>
14. **Pelletier J. E., Lytle L. A., Laska M. N.** Stress, Health Risk Behaviors, and Weight Status Among Community College Students // Health Education & Behavior. – 2016. – Vol. 43 (2). – P. 139–144. DOI: <https://doi.org/10.1177/1090198115598983>
15. **Penagini F., Dilillo D., Meneghin F., Mameli C., Fabiano V., Zuccotti G. V.** Gluten-free diet in children: an approach to a nutritionally adequate and balanced diet // Nutrients. – 2013. – Vol. 5 (11). – P. 4553–4565. DOI: <https://doi.org/10.3390/nu5114553>



16. **Sloboda Z., Glantz M. D., Tarter R. E.** Revisiting the concepts of risk and protective factors for understanding the etiology and development of substance use and substance use disorders: Implications for prevention // *Substance Use & Misuse*. – 2012. – Vol. 47 (8-9). – P. 944–962. DOI: <https://doi.org/10.3109/10826084.2012.663280>
17. **Van Mechelen W., Twisk J. W. R., Kemper H. C. G., Snel J., Post G. B.** Longitudinal relationships between lifestyle and cardiovascular and bone health status indicators in males and females between 13 and 27 years of age; a review of findings from the Amsterdam Growth and Health Longitudinal Study // *Public Health Nutrition*. – 1999. – Vol. 2 (3a). – P. 419–427. DOI: <https://doi.org/10.1017/s1368980099000579>



DOI: [10.15293/2226-3365.1803.14](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1803.14)

Inessa Vladislavovna Averyanova,

Candidate of Biological Sciences, Senior Researcher,

Laboratory of Physiology of Extreme States,

Scientific Research Center “Arktika”, Far-eastern Branch of the Russian Academy of Sciences, Magadan, Russian Federation;

Associated Professor,

Department of Physical Education, Sports and Fundamentals of Medical Background,

North-Eastern State University, Magadan, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4511-6782>

E-mail: Inessa1382@mail.ru

Macronutrient composition and energy value of the food ration of students of the North-East State University

Abstract

Introduction. The purpose of this work was to identify the macronutrient profile and energy value of the food conditions of students of two ethnic groups residing in Magadan Region.

Materials and Methods. 193 students aged between 17 and 21 years studying at North-Eastern State University were recruited for this study. The students were divided into two groups based on their ethnicity. The first group consisted of 151 subjects of European background born in the North-Eastern region of Russia. The second group ($n = 42$) was represented by indigenous people. Macronutrient profiles of the participants were evaluated in the aspect of the food intake by analyzing their diet using the “ASPON-pitanie” software (St. Petersburg). The average values of macronutrients in the diet of the two examined groups were registered as well as the frequency of deficit or excess in comparison with the reference standard ranges.

Results. It was revealed that, the diet of the participants was characterized by insufficiency and imbalance in macronutrient composition due to a low proportion of proteins, fats, disordered ratio of fatty acids, inadequate consumption of fiber at the background of a high proportion of di- and mono-carbohydrates and a reduced energy value of the daily calorie amount required for young men of this age group who lead a fairly active lifestyle. Analysis of the percentage contribution of macronutrients to the diet revealed ethnic characteristics, manifested by an increase in the proportion of carbohydrates and fat reduction in the provision of diet in the aboriginal population.

Conclusions. The imbalance in macronutrient composition with a reduced energy value of the food ration demonstrated by young residents of Magadan has become a problem, and the solution should be aimed at forming better knowledge about the rational nutrition for the students. The results obtained can be applied in recommendations aimed at correcting the food ration of young people in the Northeast of Russia in order to prevent diseases in older population.

Keywords

Young male students; Food ration; Energy nutritional value; Proteins; Fats; Carbohydrates.



REFERENCES

1. Averyanova I. V., Maksimov A. L. Age Dynamics of the Main Somatometric Parameters in Adolescent Students Born in the City of Magadan. *Morphology*, 2016, vol. 149, no. 2, pp. 62–67. (In Russian) URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25922487>
2. Ajzman R. I. Modern ideas about health and criteria for its evaluation. *Siberian Pedagogical Journal*, 2012, vol. 9, pp. 85–91. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18486368>
3. Vloschinsky P. E., Panin L. E. Dietary Patterns, State of Energy Metabolism and Endocrine Status in Organized Groups in the North. *Journal of Ural Medical Academic Science*, 2014, vol. 2, pp. 11–15. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21615139>
4. Kochan T. I. Annual monitoring of the influence of the conditions of the North on the metabolism and functioning of the cardiovascular system. *Successes of Physiological Science*, 2007, vol. 38, no. 1, pp. 55–65. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9479305>
5. Panin L. E., Kiseleva S. I. Retrospective analysis of the eating patterns of Asian natives of the North. *Human Ecology*, 1996, vol. 1, pp. 5–7. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22817536>
6. Arnett J. J. Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 2000, vol. 55 (5), pp. 469–480. DOI: <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.5.469>
7. Cade J. E. Measuring diet in the 21st century: use of new technologies. *Proceedings of the Nutrition Society*, 2017, vol. 76 (3), pp. 276–282. DOI: <https://doi.org/10.1017/s0029665116002883>
8. Cunnane S. C. Childhood origins of lifestyle-related risk factors for coronary heart disease in adulthood. *Nutrition and Health*, 1993, vol. 9 (2), pp. 107–115. DOI: <https://doi.org/10.1177/026010609300900207>
9. Gyllenhammer L. E., Weigensberg M. J., Spruijt-Metz D., Allayee H., Goran M. I., Davis J. N. Modifying influence of dietary sugar in the relationship between cortisol and visceral adipose tissue in minority youth. *Obesity*, 2014, vol. 22 (2), pp. 474–481. DOI: <https://doi.org/10.1002/oby.20594>
10. Hervás G., Ruiz-Litago F., Irazusta J., Fernández-Atutxa A., Fraile-Bermúdez A. B., Zarrazquin I. Physical Activity, Physical Fitness, Body Composition, and Nutrition Are Associated with Bone Status in University Students. *Nutrients*, 2018, vol. 10 (1), pp. 61. DOI: <https://doi.org/10.3390/nu10010061>
11. Nanney M. S., Lytle L. A., Farbaksh K., Moe S. G., Linde J. A., Gardner J. K., Laska M. N. Weight and Weight-Related Behaviors Among 2-Year College Students. *Journal of American College Health*, 2015, vol. 63 (4), pp. 221–229. DOI: <https://doi.org/10.1080/07448481.2015.1015022>
12. Nicolson G. L., Ash M. E. Membrane Lipid Replacement for chronic illnesses, aging and cancer using oral glycerolphospholipid formulations with fructooligosaccharides to restore phospholipid function in cellular membranes, organelles, cells and tissues. *Biochimica et Biophysica Acta (BBA) – Biomembranes*, 2017, vol. 1859, issue 9, part B, pp. 1704–1724. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bbamem.2017.04.013>
13. Nishida C., Uauy R., Kumanyika S., Shetty P. The joint WHO/FAO expert consultation on diet, nutrition and the prevention of chronic diseases: process, product and policy implications. *Public Health Nutrition*, 2004, vol. 7 (1a), pp. 245–250. DOI: <https://doi.org/10.1079/phn2003592>
14. Pelletier J. E., Lytle L. A., Laska M. N. Stress, Health Risk Behaviors, and Weight Status Among Community College Students. *Health Education & Behavior*, 2016, vol. 43 (2), pp. 139–144. DOI: <https://doi.org/10.1177/1090198115598983>



15. Penagini F., Dilillo D., Meneghin F., Mameli C., Fabiano V., Zuccotti G. V. Gluten-free diet in children: an approach to a nutritionally adequate and balanced diet. *Nutrients*, 2013, vol. 5 (11), pp. 4553–4565. DOI: <https://doi.org/10.3390/nu5114553>
16. Sloboda Z., Glantz M. D., Tarter R. E. Revisiting the concepts of risk and protective factors for understanding the etiology and development of substance use and substance use disorders: Implications for prevention. *Substance Use & Misuse*, 2012, vol. 47 (8-9), pp. 944–962. DOI: <https://doi.org/10.3109/10826084.2012.663280>
17. Van Mechelen W., Twisk J. W. R., Kemper H. C. G., Snel J., Post G. B. Longitudinal relationships between lifestyle and cardiovascular and bone health status indicators in males and females between 13 and 27 years of age; a review of findings from the Amsterdam Growth and Health Longitudinal Study. *Public Health Nutrition*, 1999, vol. 2 (3a), pp. 419–427. DOI: <https://doi.org/10.1017/s1368980099000579>

Submitted: 16 March 2018 Accepted: 11 May 2018 Published: 30 June 2018



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© О. А. Гаврилюк

DOI: [10.15293/2226-3365.1803.15](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1803.15)

УДК 378.126

АВТОНОМНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ТИПА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

О. А. Гаврилюк (Красноярск, Россия)

Проблема и цель. В контексте ориентированной на здоровьесбережение системы высшего медицинского образования возрастает потребность в разработке методологических оснований для внедрения новых технологий повышения квалификации преподавателей медицинских вузов, способствующих укреплению здоровья педагогов. Цель статьи – исследовать возможности автономно ориентированного подхода как методологического основания для организации здоровьесберегающего типа повышения квалификации преподавателей медицинского вуза.

Методология. В статье проведен анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы в области организации здоровьесберегающего типа обучения педагогов в системе дополнительного профессионального образования. Исследованы основные положения теории самодетерминации Р. Райана и Э. Деси, а также понятия автономности личности и автономной мотивации. В рамках теории самодетерминации в качестве методологической основы для построения здоровьесберегающей системы повышения квалификации предложен автономно ориентированный подход, который выдвигает на первый план автономную мотивацию преподавателей, их личную включенность в процесс повышения квалификации и личную ответственность за его результаты.

Результаты. Выделены внешние и внутренние условия, способствующие успешному внедрению здоровьесберегающего типа повышения квалификации преподавателей медицинского вуза. Целесообразность применения автономно ориентированного подхода в качестве методологического основания для разработки и внедрения здоровьесберегающих программ повышения квалификации преподавателей вузов обоснована теоретически и продемонстрирована на примере системы личностно-профессионального развития преподавателя, реализуемой в Красноярском государственном медицинском университете имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого.

Заключение. Делается вывод, что применение автономно ориентированного подхода в повышении квалификации преподавателей медицинского вуза способствует сохранению эмоционального здоровья педагогов, обеспечивая переход от спорадического внешне организуемого повышения квалификации к самодетерминируемому непрерывному личностно-профессиональному развитию педагогов в контексте культуры здорового образа жизни.

Гаврилюк Оксана Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой латинского и иностранных языков, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого.

E-mail: oksana.gavrilyuk@mail.ru



Ключевые слова: повышение квалификации преподавателей; здоровьесберегающие программы; автономно ориентированный подход; высшее медицинское образование; синдром эмоционального выгорания; профессиональная автономность; личностно-профессиональное развитие.

Постановка проблемы

В наши дни охрана здоровья человека выступает приоритетным направлением деятельности всего общества, поскольку лишь здоровое поколение в состоянии должным образом усваивать получаемые знания и в будущем быть способным заниматься производительно-полезным трудом¹. Соответственно, в современных вузах все чаще внедряются здоровьесберегающие образовательные технологии, задача которых – обеспечить условия физического, психического, социального и духовного комфорта, сохранить и укрепить здоровье субъектов образовательного процесса, воспитать культуру здорового образа жизни личности в образовании [7]. При этом, направляя значительные усилия на решение проблемы здоровьесбережения обучающихся, администрация вузов нередко уделяет недостаточно внимания проблеме эмоционального здоровья организаторов образовательного процесса – педагогов.

Между тем результаты современных исследований свидетельствуют о том, что ключевую роль в обеспечении психологического благополучия и сохранении здоровья студентов играют педагоги [22], которые должны иметь высокий уровень психического здоро-

вья, чтобы успешно преподавать и мотивировать студентов к дальнейшему обучению². В научной литературе подчеркивается, что именно вузы с эмоционально здоровым педагогическим коллективом создают эффективные технологические разработки в направлении здоровьесбережения³.

Наряду с высокой значимостью эмоционального здоровья преподавателей, практическое его состояние представляет серьезную проблему [9]. Педагогическая деятельность в современном нестабильном социальном контексте носит чрезвычайно стрессовый характер. В современных условиях повышенной напряженности профессиональной педагогической деятельности многие педагоги испытывают затруднения в выборе целей, содержания, средств и форм своей деятельности, в оценке ее результатов и разработке нового содержания образования [4].

Это способствует росту у ряда преподавателей чувства личной неуспешности, неуверенности в собственных силах. Несоответствие способностей и компетенций педагогов современным требованиям профессионально-педагогической деятельности и ее нарастающей интенсивности ведет к «истощению психоэнергетических ресурсов» [23, с. 29], а постоянные стрессовые перегрузки приводят к

¹ См.: Голобородько Н. В. Здоровьесберегающие технологии в образовании // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). – Уфа: Лето, 2013. – С. 82–85.

² См.: Mohana D. A study related to mental health of teachers with reference to level of teaching and teaching experience // Journal of Research & Method in Education. – 2013. – Vol. 1, № 5. – P. 61–63; Duncan P. The

importance of teachers and schools in health promotion // Becoming a Teacher: Issues in Secondary Education / Ed. by J. Dillon, M. Maguire. – Glasgow: Open University Press, 2011. – P. 316–327.

³ См.: Черникова Т. В., Болучевская В. В. Психология эмоционального выгорания. – Волгоград, ВГМУ, 2014. – 295 с.



поломке механизмов саморегуляции физиологических функций и способствуют развитию хронических болезней [10] и «синдрома эмоционального выгорания» (далее – СЭВ). Предполагая утрату эмоциональной, умственной и физической энергии, связанную со спецификой работы и постепенно приводящую к проблемам с собственным психологическим и физическим здоровьем, СЭВ рассматривается в наши дни как составляющая профессиональной деформации [25].

Традиционно используемая в вузах практика наставничества молодых более опытными педагогами [13] не всегда работает в ситуации постоянного обновления знаний, при которой нередко молодые педагоги обладают более актуальными информационными компетенциями, но, как и многие их старшие коллеги, оказываются не готовыми к позитивному восприятию новых вызовов образовательной среды. Одним из действенных инструментов предотвращения СЭВ потенциально выступает система повышения квалификации и профессионального развития педагогов [3], которая призвана обогатить их новыми компетенциями, методами самосохранения и успешного развития в профессии [8], предотвратив возможные зачатки эмоционального выгорания. На практике же система повышения квалификации преподавателей вузов (в том числе медицинских) остается недостаточно эффективной в отношении сохранения психологического и физического здоровья преподавателей. Более того, нередко организация повышения квалификации преподавателей, предполагающая формальную передачу слушателям определенного объема не всегда полезной и значимой для них информации, негативно влияет на здоровье педагогов, повышая степень напряженности их труда, приводя к их неудовлетворенности результатами такой

подготовки и снижая их мотивацию к дальнейшему профессиональному развитию [7].

Проведенный анализ научной литературы показал, что низкая эффективность практической системы повышения квалификации педагогов вузов в отношении сохранения их здоровья связана, в первую очередь, с недостаточной разработанностью теоретического аспекта данной проблемы. Не конкретизированы подходы, способствующие реализации адекватного психолого-акмеологического, технологического обеспечения процесса повышения квалификации педагогов в здоровьесберегающем режиме. Сказанное свидетельствует о насущной необходимости разработки и внедрения качественно новых, адекватных современному образовательному контексту подходов к организации повышения квалификации преподавателей современных вузов, которые бы способствовали укреплению здоровья и обеспечивали профилактику эмоционального выгорания педагогов. Особую актуальность эта проблема приобретает в медицинских вузах, призванных обеспечить подготовку высокопрофессиональных специалистов в области здоровьесбережения.

В условиях развития антропологической парадигмы [27] и неустойчивости современного образовательного контекста новые подходы к организации повышения квалификации должны разрабатываться с учетом того, что решение проблемы здоровьесбережения «невозможно только на устранении или нейтрализации негативных факторов внешней среды, без обращения к действию факторов внутреннего порядка» [26, с. 70]. Исходя из этого положения, перспективным в отношении разработки здоровьесберегающего типа повышения квалификации видится автономно ориентированный подход, выдвигающий на первый план внутренние факторы самосохранения и развития педагога в профессии и, тем



самым, обеспечивающий оптимальное взаимодействие формального, неформального и информального уровней образования преподавателя.

Эффективность автономно ориентированного подхода в отношении здоровьесберегающего развития личности педагога обусловлена его первоочередной направленностью на поддержание и развитие автономности преподавателя как фактора успешности его непрерывного развития в профессии [24] на основе автономной мотивации личностно-профессионального саморазвития [20]. В психологии автономность рассматривается как одна из ведущих потребностей личности [1]. В рамках теории самодетерминации признается, что автономность способствует психологическому благополучию личности [2], обеспечивает профилактику эмоционального выгорания⁴, сохранение собственной жизненной стратегии⁵ и психологического здоровья [22]. Эти данные подтверждаются в работах ученых, рассматривающих проблему психологического здоровья педагогов зарубежных [9] и российских вузов [6]. Современные исследования свидетельствуют о том, что автономная мотивация деятельности выступает важным фактором непрерывного профессионального развития [16], а автономность педагогов обеспечивает их готовность к изменениям и успешность профессионального развития на основе роста их ответственности, уверенности в себе, способности принимать решения и осуществлять выбор [4; 14; 19].

Наряду с подчеркиванием психологами высокой значимости автономности в сохранении здоровья личности, следует признать, что в современной педагогической науке недостаточно разработаны теоретические основы организации автономно ориентированного типа образования, способствующие укреплению эмоционального здоровья и профилактике эмоционального выгорания педагогов. Исходя из представленных положений, цель статьи – исследовать возможности автономно ориентированного подхода как методологического основания для организации здоровьесберегающего типа повышения квалификации преподавателей медицинского вуза.

Методология исследования

Проведен анализ отечественной и зарубежной научно-педагогической литературы в области методологии непрерывного образования, теории и практики организации обучения педагогов в системе дополнительного профессионального образования, в том числе в контексте культуры здорового образа жизни. В рамках теории самодетерминации исследована роль профессиональной автономности преподавателя в его личностно-профессиональном саморазвитии и сохранении психологического благополучия. Исследованы и проанализированы современные психолого-педагогические подходы к организации здоровьесберегающего обучения. В качестве методологической основы для построения здоровьесберегающей системы повышения квалификации преподавателей медицинского вуза

⁴ См.: Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*. – 2008. – № 49. – P. 182–185; Roth G. Antecedents and outcomes of teachers' autonomous motivation: A self-determination theory analysis // P.W. Richardson, H. M. G. Watt, S. A. Karabenick

(Eds.). *Teacher Motivation: Theory and Practice*. New York, Rutledge, 2014.

⁵ Старновская Е. Е. К вопросу формирования научного понятия «автономность личности» // Приволжский научный вестник: сб. ст. – 2012. – № 4. – С. 91–94.



предложен автономно ориентированный подход, который выдвигает на первый план личную заинтересованность педагогов в профессиональном росте, их личную включенность в процесс повышения квалификации и личную ответственность за его результаты.

Полученные результаты теоретического исследования были дополнены результатами анализа современной практики высшего медицинского образования, который был проведен в рамках открытых дискуссий на занятиях со слушателями «Школы молодого преподавателя» (2013–2017 гг.), а также круглых столов на конференциях по проблемам высшего медицинского образования и психологического здоровья человека (2016–2018 гг.) на базе Красноярского государственного медицинского университета имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого (далее – КрасГМУ).

Результаты исследования

Анализ современной литературы свидетельствует о том, что основной целью повышения квалификации, ориентированного на здоровьесбережение педагогов, должно выступать обеспечение условий для их физического, психического, социального и духовного комфорта, способствующих сохранению и укреплению здоровья, продуктивной педагогической деятельности и профессиональному развитию преподавателей. Одним из важнейших факторов достижения этой цели является развитие профессиональной автономности преподавателя, выступающей фактором-мотиватором непрерывного личностно-профессионального саморазвития и самореализации педагогов в контексте культуры здорового образа жизни.

Проведенное теоретическое исследование позволяет утверждать, что развитие автономности педагогов в рамках автономно ори-

ентированного подхода к организации повышения квалификации способно привести к целому ряду здоровьесберегающих эффектов. Среди них:

- снижение напряженности деятельности педагогов и риска эмоционального утомления за счет предоставления им свободы выбора, возможностей обмена опытом, творческого самовыражения и самореализации;

- высокая вовлеченность преподавателей в целенаправленный практико-ориентированный поиск на основе исследования, моделирования, анализа и коррекции реальной деятельности педагогов, ведущая к росту удовлетворенности педагогов результатами повышения квалификации;

- личную заинтересованность преподавателей в профессиональном развитии и их личную ответственность за результаты повышения квалификации;

- стимулирование процесса позитивного личностно-профессионального развития в здоровьесберегающем режиме на основе ценностного осмысления педагогами существующих проблем и возможностей самосохранения в нестабильном контексте их профессиональной деятельности;

- рост компетентности педагогов в области создания и поддержания особо значимого для медицинских вузов здоровьесберегающего пространства [25].

Эти теоретические положения позволяют вести речь о целесообразности использования автономно ориентированного подхода в качестве методологического основания для разработки здоровьесберегающих программ повышения квалификации и профессионального развития преподавателей медицинского вуза. Исследование практических аспектов автономно ориентированного подхода показало эффективность применения этого подхода в



рамках системы личностно-профессионального развития преподавателя, реализующейся на базе КрасГМУ.

На практике автономно ориентированный подход реализуется в тесной взаимосвязи и взаимообусловленности процессов развития личности и профессиональной компетентности педагога в процессе приобретения им опыта профессиональной деятельности и новых компетенций в рамках формального, неформального и информального образования и требует создания комплекса внешних и внутренних условий личностно-профессионального развития педагогов в контексте культуры здорового образа жизни. Внешние условия включают:

1) повышение актуальности и практико-ориентированности повышения квалификации, в том числе за счет гибкости и вариативности программ;

2) прозрачность целей, задач, хода и оценки результатов повышения квалификации;

3) учет наиболее актуальных сфер потребностей современных педагогов в построении курсов повышения квалификации, включая выделяемые современными исследователями потребности в автономии, компетентности и связанности в уважении, в самовыражении и творчестве, в общении [12];

4) снижение напряженности повышения квалификации путем оптимизации его планирования, предоставления возможности влияния педагогов на ход и организацию повышения квалификации, самостоятельного формирования и реализации ими образовательных установок и инициатив и реализации данных инициатив;

5) рациональную организацию повышения квалификации педагогов в соответствии с санитарными нормами и гигиеническими требованиями, в том числе в организации питания

и двигательной активности, расширения рекреационных возможностей, снижающих действие неблагоприятных производственных факторов;

6) доступность психологической поддержки педагогов;

7) обеспечение доступа педагогов к широкому кругу информационных ресурсов, в том числе в области здоровьесбережения, информирование преподавателей о факторах риска здоровья, о способах сохранения своего здоровья, продления своей трудоспособности и своей жизни;

8) обеспечение возможности проведения занятий в наиболее благоприятном для педагогов ритме, соответствующем возрастным, индивидуальным особенностям преподавателей, их личностным характеристикам (интересам, целям, мотивам, отношениям);

9) глубокое исследование особенностей личности преподавателя, его аффективной, мотивационной сферы [15], учет состояния здоровья педагогов, имеющегося у них уровня профессионализма [8];

10) разработку организационных моделей функционирования системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов вуза (включая методическое и организационное обеспечение комплекса тренинговых и обучающих мероприятий, в том числе в дистанционной форме), с учетом разноуровневых потребностей педагогов в дополнительном образовании и их жизненного опыта;

11) обеспечение автономного характера деятельности по повышению квалификации, формирования субъектной позиции и социально-профессионального самосохранения педагога за счет предоставления реальных возможностей самостоятельного выбора педагогами форм и видов деятельности, творче-



ской активности и реализации ими собственной социально-нравственной позиции на основе «включения» личностных характеристик педагогов (интересов, целей, мотивов, отношений);

12) повышение ресурсов психологической адаптации педагогов за счет стимулирования понимания ими повышения квалификации не как компенсации недостающих знаний, умений и навыков, а как возможности для личностно-профессионального развития и обмена опытом (в том числе путем взаимобучения) [3];

13) укрепление эмоциональной составляющей профессионального развития через усиление таких позитивных факторов как психологический климат в группе, позитивная и конструктивная обратная связь, обеспечивающая удовлетворенность педагогов результатами повышения квалификации [18];

14) системное понимание процесса личностно-профессионального развития и поддержания профессиональной компетентности педагога, обеспечивающее оптимальное взаимодействие формального, неформального и информального уровней его образования, а также учет глобальных тенденций и подходов к организации профессионального развития и повышения квалификации педагогов [11; 17; 21] и локальных особенностей отечественного образовательного контекста;

15) проблематизация содержания программ повышения квалификации, в том числе за счет усиления их междисциплинарности, использования таких методов, которые способны «запустить» процесс самостоятельного развития педагога в профессии, стимулировать его автономную мотивацию, трансформацию с внешнего на внутренний локус контроля и обеспечить готовность к позитивному восприятию вызовов образовательной среды, к преобразованию этих вызовов в стимулы

для саморазвития (метод анализа реальных педагогических проблем и опыта практической деятельности педагогов [5], метод решения проблемных профессиональных задач).

Анализ практики организации повышения квалификации преподавателей в КрасГМУ позволяет выделить следующие формы деятельности, которые выступают наиболее эффективными в рамках автономно ориентированного подхода к организации повышения квалификации: проблемные дискуссии, круглые столы, тренинги, деловые игры, групповое проектирование образовательной деятельности, мастер-классы, семинары по обмену опытом, анализ и разрешение проблемно-профессиональных задач, проектная работа в творческих группах, использование накопительной системы повышения квалификации, системы портфолио, стажировки, консультации, дистанционное обучение, сетевое взаимодействие педагогов и другие.

Обозначив внешние условия организации повышения квалификации здоровьесберегающего типа, следует подчеркнуть, что при их выделении число «гигиенических» факторов (рекреационные возможности и т. п.) намеренно было сведено к минимуму. При этом более подробно рассмотрены условия, стимулирующие автономность педагогов как основной фактор-мотиватор здоровьесберегающего личностно-профессионального развития. Такой подход обусловлен более низкой значимостью «гигиенических» факторов в формировании мотивации к здоровьесберегающему личностно-профессиональному развитию в сравнении с внутренними психологическими ресурсами сохранения эмоционального здоровья педагогов.

Проведенное исследование позволило обозначить следующие характеристики профессионально автономных педагогов, высту-



пающие условиями их непрерывного личностно-профессионального развития в контексте культуры здорового образа жизни:

1) внутренняя (автономная) мотивация к преобразованию собственной профессиональной педагогической деятельности, которая способствует большей продуктивности и меньшему «выгоранию» на рабочем месте, а также росту психологического благополучия [20];

2) открытость новым педагогическим, информационным и медицинским технологиям, идеям, опыту, готовность к сотрудничеству и непрерывному личностно-профессиональному развитию;

3) адаптивность к изменениям в профессиональной педагогической среде, толерантность к неопределенности;

4) способность к саморегуляции эмоционально-аффективной сферы и преодолению психологических барьеров профессионального развития;

5) готовность к освоению педагогами механизмов и алгоритмов саморазвития и самореализации на основе умения решать профессионально-педагогические задачи не по стереотипному образцу, а на основе рефлексивного анализа ситуации, высокая степень выраженности самоактуализации личности [26, с. 68];

6) готовность специалиста к профессиональному и личностному самоутверждению [23, с. 29];

7) коммуникативные умения, готовность к активному междисциплинарному профессиональному взаимодействию (как в образовательной среде вуза, так и за ее пределами);

8) самоэффективность, как убежденность педагога в своих возможностях мобилизовать мотивацию и интеллектуальные ресурсы, поведенческие усилия на осуществление контроля за событиями, оказывающими влияние на их жизнь [29].

Реализация представленного комплекса внешних и внутренних условий позволяет обеспечить рост уровня автономности преподавателей, удовлетворив их потребности в автономии, уважении, самовыражении, творчестве и общении. Получая возможность самореализации путем осуществления выбора наиболее актуального для них содержания и оптимальных форм повышения квалификации, педагоги начинают испытывать удовлетворение от собственной деятельности по саморазвитию. Это, в свою очередь, повышает их мотивацию к дальнейшему самоизменению, снижает напряженность их деятельности и риск возникновения у них эмоционального утомления, позволяет воспринимать вызовы образовательной среды не как стрессоры, а как возможности для саморазвития. В свою очередь, переход в режим саморазвития выступает стратегическим фактором жизнеосуществления [28] и способствует преодолению преподавателями психологических барьеров их профессионального развития и профессиональных деструкций (кризисов, деформаций, стагнации).

Заключение

В статье исследованы возможности автономно ориентированного подхода как методологического основания для организации здоровьесберегающего типа повышения квалификации преподавателей медицинского вуза. Выявлено, что, выступая инструментом реализации антропологической парадигмы образования, автономно ориентированный подход позволяет обеспечить высокую степень личной вовлеченности педагогов в процесс организации повышения квалификации и принятие ими на себя ответственности за собственное профессиональное развитие.



Организация здоровьесберегающего типа повышения квалификации преподавателей на основе автономно ориентированного подхода возможна путем стимулирования их профессиональной автономности как ведущего фактора их личностно-профессионального развития и профилактики эмоционального выгорания. Достижение этой цели возможно путем создания комплекса внешних и внутренних условий организации автономно ориентированного типа образования, способствующих сохранению эмоционального здоровья педагогов.

Практика организации повышения квалификации преподавателя на основе автономно ориентированного подхода показала, что особым потенциалом в отношении сохранения здоровья педагогов медицинского вуза обладают такие методы поддержки и развития личностного потенциала педагогов как коучинг, метод психодрамы, анализ реальной практики преподавания, творческие проекты по созданию собственных обучающих средств, использованию ресурсов Интернет и другие активные и интерактивные методы, предполагающие использование элементов самоанализа, рефлексивных техник и высокого уровня вовлеченности педагогов в процесс организации повышения квалификации.

Создание рассмотренного в статье комплекса условий организации здоровьесберега-

ющего типа повышения квалификации преподавателя на основе автономно ориентированного подхода позволяет обеспечить:

– необходимую связь между формальным, неформальным и информальным образованием педагога за счет трансформации с внешнего на внутренний (автономный) локус контроля;

– развитие у преподавателя толерантности к неопределенности, готовности к изменениям и позитивному восприятию вызовов образовательной среды (путем их трансформации в стимулы к саморазвитию);

– формирование у педагогов новых ценностных ориентаций на здоровье и самореализацию в профессии.

В целом, результаты исследования свидетельствуют о целесообразности использования автономно ориентированного подхода в качестве методологического основания для организации здоровьесберегающего типа повышения квалификации преподавателей медицинского вуза и, как следствие, фактора изменения неблагоприятной тенденции ухудшения здоровья современных педагогов. Системное применение данного подхода позволит осуществить переход от спорадического внешне организуемого повышения квалификации к самодетерминируемому непрерывному личностно-профессиональному развитию педагогов в контексте культуры здорового образа жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Aelterman N., Vansteenkiste M., Van Keer H., Haerens L.** Changing teachers' beliefs regarding autonomy support and structure: The role of experienced psychological need satisfaction in teacher training // *Psychology of Sport and Exercise*. – 2016. – № 23. – P. 64–72. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.10.007>
2. **Arvanitis A., Kalliris K.** A self-determination theory account of self-authorship: Implications for law and public policy // *Philosophical Psychology*. – 2017. – Vol. 30, Issue 6. – P. 763–783. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09515089.2017.1307333>



3. **Ben-Peretz M., Gottlieb E., Gideon I.** Coaching between experts – opportunities for teachers' professional development // *Teacher Development*. – 2018. – Vol. 22, № 3. – P. 303–313. DOI: <https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1438310>
4. **Drew V., Priestley M., Michael M.** Curriculum Development through Critical Collaborative Professional Enquiry // *Journal of Professional Capital and Community*. – 2016 – Vol. 1, Issue 1. – P. 92–106 DOI: <https://doi.org/10.1108/JPCO-09-2015-0006>
5. **Forzani F.** Understanding “core practices” and “practice-based” teacher education: Learning from the past // *Journal of Teacher Education*. – 2014. – Vol. 65, № 4. – P. 357–368. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0022487114533800>
6. **Gavrilyuk O. A., Loginova I. O., Buzovkina N. Yu.** Relations of perceived autonomy and burn-out syndrome in university teachers // *International Journal of Applied Psychology*. – 2013. – Vol. 3, № 3. – P. 52–62. DOI: <http://dx.doi.org/10.5923/j.ijap.20130303.04> URL: <http://article.sapub.org/10.5923.j.ijap.20130303.04.html>
7. **Goroizidis G., Papaioannou A.** Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations // *Teaching and Teacher Education*. – 2014. – № 39. – P. 1–11. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.001>
8. **Hill H. C., Beisiegel M., Jacob R.** Professional Development Research Consensus, Crossroads, and Challenges // *Educational Researcher*. – 2013. – Vol. 42, № 9. – P. 476–487. DOI: <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X13512674>
9. **Javadi F.** On the relationship between teacher autonomy and feeling of burnout among Iranian EFL teachers // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – № 98. – P. 770–774. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.480>
10. **Jennett H. K., Harris S. L., Mesibov G. B.** Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. – 2003. – Vol. 33, № 6. – P. 583–593. DOI: <https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000005996.19417.57>
11. **Kennedy M. M.** How Does Professional Development Improve Teaching? // *Review of Educational Research*. – 2016. – Vol. 86, № 4. – P. 945–980. DOI: <http://dx.doi.org/10.3102/0034654315626800>
12. **Korthagen F. A. J., Evelein F. G.** Relations between student teachers' basic needs fulfillment and their teaching behavior // *Teaching and Teacher Education*. – 2016. – № 60. – P. 234–244. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.021>
13. **Orland-Barak L.** Mediation in Mentoring: A Synthesis of Studies in Teaching and Teacher Education // *Teaching and Teacher Education*. – 2014. – № 44. – P. 180–188. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.011>
14. **Sachs J.** Teacher professionalism: why are we still talking about it? // *Teachers and Teaching*. – 2016. – Vol. 22, № 4. – P. 413–425. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>
15. **Saunders R.** The role of teacher emotions in change: Experiences, patterns and implications for professional development // *Journal of Educational Change*. – 2013. – Vol. 14, № 3. – P. 303–333. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-012-9195-0>
16. **Tjin A Tsoi Sh. L. N. M., De Boer A., Croiset G., Koster A. S., Kusurkar R. A.** Factors influencing participation in continuing professional development: A focus on motivation among pharmacists // *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*. – 2016. – Vol. 36 (3). – P. 144–150. DOI: <http://dx.doi.org/10.1097/CEH.0000000000000081>
17. **Van Driel J. H., Meirink J. A., Van Veen K., Zwart R. C.** Current trends and missing links in studies on teacher professional development in science education: a review of design features and



- quality of research // *Studies in Science Education*. – 2012. – Vol. 48, № 2. – P. 129–160. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03057267.2012.738020>
18. **Vansteenkiste M., Sierens E., Goossens L., Soenens B., Dochy F., Mouratidis A., Aelterman N., Haerens L., Beyers M.** Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior // *Learning and Instruction*. – 2012. – Vol. 22, Issue 6. – P. 431–439. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.04.002>
 19. **Wardoyo C., Herdiani A., Sulikah.** Teacher Professionalism: Analysis of Professionalism Phases // *International Education Studies*. – 2017. – Vol. 10, № 4. – P. 90–100. DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v10n4p90>
 20. **Wilkesmann U., Schmid C. J.** Intrinsic and internalized modes of teaching motivation // *Evidence-based HRM: a Global Forum for Empirical Scholarship*. – 2014. – Vol. 2, Issue 1. – P. 6–27. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/EBHRM-07-2013-0022>
 21. **Xaso A. M., Galloway G., Adu E. O.** Continuing Professional Teacher Development (CPTD): A National and International Perspective // *The Anthropologist*. – 2017. – Vol. 28, № 1-2. – P. 9–18. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09720073.2017.1311667>
 22. **Yu C., Li X., Wang S., Zhang W.** Teacher autonomy support reduces anxiety and depression: An 18-month longitudinal study // *Journal of Adolescence*. – 2016. – Vol. 49. – P. 115–123. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.03.001>
 23. **Блинков А. Н., Лебединцева О. И.** Профессиональное выгорание как следствие дефицита профессиональной готовности (на основе анализа научной литературы) // *Акмеология*. – 2018. – № 1 (65). – С. 27–32. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32605675>
 24. **Gavrilyuk O. A.** Autonomy as a Core Value of Lifelong Learning // *Журнал Сибирского Федерального Университета. Серия: Гуманитарные науки*. – 2015. – Т. 8, № 11. – С. 2283–2290. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25277056>
 25. **Гатиятуллина Л. Л.** Здоровьесберегающее пространство в медицинских образовательных организациях // *Казанский медицинский журнал*. – 2018. – Т. 99, № 1. – С. 110–116. DOI: <http://dx.doi.org/10.17816/KMJ2018-110>
 26. **Залевский Г. В., Галажинский Э. В., Умняшкина С. В.** Синдром эмоционального выгорания как проблема самоактуализации личности (в сфере помогающих профессий) // *Сибирский психологический журнал*. – 2001. – № 14-15. – С. 68–71. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26002195>
 27. **Исаев Е. И.** Антропологическая парадигма в развивающем образовании // *Народное образование*. – 2017. – № 8 (1464). – С. 35–46. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30685110>
 28. **Клочко В. Е., Краснорядцева О. М.** Особенности операционализации понятия «инновационный потенциал личности» // *Вестник Томского государственного университета*. – 2010. – № 339. – С. 151–154. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15506491>
 29. **Селезнёва Е. В.** Самоэффективность как акмеологический инвариант профессионализма кадров управления // *Акмеология*. – 2016. – № 1 (57). – С. 19–26. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25842775>



DOI: [10.15293/2226-3365.1803.15](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1803.15)

Oksana Aleksandrovna Gavriilyuk,
Candidate of Pedagogical Science, Associate professor, Head,
Department of Latin and Foreign Languages,
V. F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University,
Krasnoyarsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9343-6633>
E-mail: oksana.gavriilyuk@mail.ru

Autonomy-oriented approach as a methodological framework for a health-preserving type of medical university teachers' professional development

Abstract

Introduction. *Within the context of health-preserving system of higher medical education, the need for a relevant methodological framework for implementation of a health-preserving type of medical university teachers' professional development increases. The purpose of the article is to explore the potential of the autonomy-oriented approach as a methodological framework for implementation of a health-preserving type of medical university teachers' advanced training.*

Materials and Methods. *Analysis of domestic and foreign psychological and pedagogical literature on organisation of a health-preserving type of teachers' training in the system of continuing professional education has been carried out. The study problem required a more detailed exploration of R. Ryan & E. Deci's self-determination theory, as well as the concepts of personal autonomy and autonomous motivation. In the framework of self-determination theory, the autonomy-oriented approach has been explored as methodological framework for implementation of a health-preserving type of advanced training, which prioritises teachers' autonomous motivation, personal involvement into the advanced training process as well as their personal responsibility for its results.*

Results. *Internal and external factors facilitating successful implementation of a health-preserving type of university teachers' advanced training have been revealed. The expedience of using the autonomy-oriented approach as methodological framework for development and implementation of health-preserving advanced training programmes for university teachers has been theoretically justified and demonstrated using the example of the university teachers' personal and professional development system implemented at Prof. V. F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University.*

Conclusions. *The conducted research makes it possible to draw the conclusion that application of the autonomy-oriented approach to advanced training for medical university teachers contributes to teachers' emotional health improvement, allowing for implementation of health-preserving technologies and providing transition from sporadic externally-organised advanced training for teachers to their self-determined continuous personal and professional development.*

Keywords

Teachers' advanced training; Health-preserving programmes; Autonomy-oriented approach; Higher medical education; Burnout syndrome; Professional autonomy; Personal and professional development.

Acknowledgements

The reported study was supported by V. F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University.



REFERENCES

1. Aelterman N., Vansteenkiste M., Van Keer H., Haerens L. Changing teachers' beliefs regarding autonomy support and structure: The role of experienced psychological need satisfaction in teacher training. *Psychology of Sport and Exercise*, 2016, no. 23, pp. 64–72. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.10.007>
2. Arvanitis A., Kalliris K. A self-determination theory account of self-authorship: Implications for law and public policy. *Philosophical Psychology*, 2017, vol. 30, issue 6, pp. 763–783. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09515089.2017.1307333>
3. Ben-Peretz M., Gottlieb E., Gideon I. Coaching between experts – opportunities for teachers' professional development. *Teacher Development*, 2018, vol. 22, no. 3, pp. 303–313. DOI: <https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1438310>
4. Drew V., Priestley M., Michael M. Curriculum Development through Critical Collaborative Professional Enquiry. *Journal of Professional Capital and Community*, 2016, vol. 1, issue 1, pp. 92–106. DOI: <https://doi.org/10.1108/JPC-09-2015-0006>
5. Forzani F. Understanding “core practices” and “practice-based” teacher education: Learning from the past. *Journal of Teacher Education*, 2014, vol. 65, no. 4, pp. 357–368. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0022487114533800>
6. Gavrilyuk O. A., Loginova I. O., Buzovkina N. Yu. Relations of perceived autonomy and burnout syndrome in university teachers. *International Journal of Applied Psychology*, 2013, vol. 3, no. 3, pp. 52–62. DOI: <http://dx.doi.org/10.5923/j.ijap.20130303.04> URL: <http://article.sapub.org/10.5923.j.ijap.20130303.04.html>
7. Gorozidis G., Papaioannou A. Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 2014, no. 39, pp. 1–11. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.001>
8. Hill H. C., Beisiegel M., Jacob R. Professional Development Research Consensus, Crossroads, and Challenges. *Educational Researcher*, 2013, vol. 42, no. 9, pp. 476–487. DOI: <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X13512674>
9. Javadi F. On the relationship between teacher autonomy and feeling of burnout among Iranian EFL teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, no. 98, pp. 770–774. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.480>
10. Jennett H. K., Harris S. L., Mesibov G. B. Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2003, vol. 33, no. 6, pp. 583–593. DOI: <https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000005996.19417.57>
11. Kennedy M. M. How Does Professional Development Improve Teaching? *Review of Educational Research*, 2016, vol. 86, no. 4, pp. 945–980. DOI: <http://dx.doi.org/10.3102/0034654315626800>
12. Korthagen F. A. J., Evelein F. G. Relations between student teachers' basic needs fulfillment and their teaching behavior. *Teaching and Teacher Education*, 2016, no. 60, pp. 234–244. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.021>
13. Orland-Barak L. Mediation in Mentoring: A Synthesis of Studies in Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 2014, no. 44, pp. 180–188. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.011>
14. Sachs J. Teacher professionalism: why are we still talking about it?. *Teachers and Teaching*, 2016, vol. 22, no. 4, pp. 413–425. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>
15. Saunders R. The role of teacher emotions in change: Experiences, patterns and implications for professional development. *Journal of Educational Change*, 2013, vol. 14, no. 3, pp. 303–333. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-012-9195-0>
16. Tjin A Tsoi Sh. L. N. M., De Boer A., Croiset G., Koster A. S., Kusurkar R. A. Factors influencing participation in continuing professional development: A focus on motivation among pharmacists. *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 2016, vol. 36 (3), pp. 144–150. DOI: <http://dx.doi.org/10.1097/CEH.0000000000000081>



17. Van Driel J. H., Meirink J. A., Van Veen K., Zwart R. C. Current trends and missing links in studies on teacher professional development in science education: a review of design features and quality of research. *Studies in Science Education*, 2012, vol. 48, no. 2, pp. 129–160. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03057267.2012.738020>
18. Vansteenkiste M., Sierens E., Goossens L., Soenens B., Dochy F., Mouratidis A., Aelterman N., Haerens L., Beyers M. Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 2012, vol. 22, issue 6, pp. 431–439. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.04.002>
19. Wardoyo C., Herdiani A., Sulikah. Teacher Professionalism: Analysis of Professionalism Phases. *International Education Studies*, 2017, vol. 10, no. 4, pp. 90–100. DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v10n4p90>
20. Wilkesmann U., Schmid C. J. Intrinsic and internalized modes of teaching motivation. *Evidence-based HRM: a Global Forum for Empirical Scholarship*, 2014, vol. 2, issue 1, pp. 6–27. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/EBHRM-07-2013-0022>
21. Xaso A. M., Galloway G., Adu E. O. Continuing Professional Teacher Development (CPTD): A National and International Perspective. *Anthropologist*, 2017, vol. 28, no. 1-2, pp. 9–18. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09720073.2017.1311667>
22. Yu C., Li X., Wang S., Zhang W. Teacher autonomy support reduces anxiety and depression: An 18-month longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 2016, vol. 49, pp. 115–123. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.03.001>
23. Blinkov A. N., Lebedintseva O. I. Professional Burnout as a Result of Deficit of Professional Readiness (on the Basis of the Analysis of the Scientific Literature). *Acmeology*, 2018, no. 1, pp. 27–32. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32605675>
24. Gavriilyuk O. A. Autonomy as a Core Value of Lifelong Learning. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 2015, vol. 8, no. 11, pp. 2283–2290. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25277056>
25. Gatiyatullina L. L. Health-preserving space in medical educational institutions. *Kazan Medical Journal*, 2018, vol. 99, no. 1, pp. 110–116. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.17816/KMJ2018-110>
26. Zalevskiy G. V., Galazhinsky E. V., Umnjashkina S. V. Emotional burnout syndrome as a problem of self-actualisation of the personality (in the area of caring professions). *Siberian Journal of Psychology*, 2001, no. 14-15, pp. 68–71. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26002195>
27. Isaev E. I. Anthropological paradigm in developmental education. *National Education*. 2017, no. 8, pp. 35–46. (in Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30685110>
28. Klochko V. Ye., Krasnoriadtseva O. M. Peculiarities of "innovative potential of personality operational definition. *Tomsk State University Journal*, 2010, no. 339, pp. 151–154. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15506491>
29. Selezneva E. V. Self-Efficacy as Acmeological Invariant of Professionalism of Managerial Human Resources. *Acmeology*, 2016, no. 1, pp. 19–26. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25842775>

Submitted: 10 April 2018

Accepted: 11 May 2018

Published: 30 June 2018



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© О. А. Латуха

DOI: [10.15293/2226-3365.1803.16](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1803.16)

УДК 614.2+338+316

ОБУЧЕНИЕ МЕНЕДЖМЕНТУ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОРГАНИЗАЦИИ

О. А. Латуха (Новосибирск, Россия)

Проблема и цель. В статье представлено исследование по проблеме обучения руководителей менеджменту устойчивого развития на примере медицинской организации. Цель статьи – исследовать опыт международной практики подготовки руководителей в разных отраслях и описать модель обучения управленческого персонала для устойчиво развивающейся организации.

Методология. Методология исследования основана на общенаучных методах теоретического познания, методах системного анализа, сравнения и обобщения зарубежных и российских исследований по проблеме подготовки руководящего состава и формирования у них практических навыков, ориентированных на менеджмент устойчивого развития.

Результаты. Определена современная специфика практико-ориентированной подготовки руководителей на учебной фабрике. Описана модель обучения управленческого персонала для внедрения организационных изменений и устойчивого развития учреждения здравоохранения. Определены подходы в обучении в зависимости от специфики деятельности в развивающейся организации. Отмечается, что создание в организации условий для профессионального роста управленческого персонала в области устойчивого развития позволит не только создать фундамент для карьерного роста сотрудников и снизить затраты, связанные с текучестью кадров, но и повысить эффективность управления организацией в целом. Подчеркивается, что обучение менеджменту устойчивого развития руководителей организации сделает более результативными организационные изменения, происходящие в учреждении здравоохранения, что в итоге приведет к повышению качества и доступности медицинской помощи, а также реализации стратегии устойчивого развития организации.

Заключение. Автором обобщаются основные аспекты обучения менеджменту устойчивого развития руководителей организации.

Ключевые слова: формы образования; интеграция образования; обучение руководителей; учебные фабрики; кадровая политика; управление знаниями.

Постановка проблемы

Организационное обучение и передача знаний являются в настоящее время ценным

источником информации для современных организаций [1]. Как правило, организационные изменения, улучшения, проводящиеся для

Латуха Ольга Александровна – кандидат экономических наук, доцент кафедры организации здравоохранения и общественного здоровья, Новосибирский государственный медицинский университет.

E-mail: latucha@mail.ru



повышения эффективности работы организации, повышения качества продукции и услуг, эффективного управления ресурсами стоят над формальными процедурами, а иногда и противоречат им. Для того чтобы достигнуть эффективного интеграционного взаимодействия между целями стратегии устойчивого развития и формальными нормативными требованиями необходимо внедрить и проследить результативность организационных изменений, а также оценить степень достигнутого результата. На практике цена ошибки организационных инноваций может быть высока.

Руководителям, отвечающим за внедрение организационных изменений и инноваций, необходимо быть более компетентными и владеть навыками прогнозирования развития многофакторных процессов, однако по данным исследований многие руководители при принятии управленческого решения не уверены, что их тактика принесет успех [2]. Недостаточно квалифицированный управленческий персонал снижает конкурентоспособность организации в целом на рынке [3].

Обучение на учебных фабриках показало свою эффективность во многих отраслях, это позволило повысить эффективность обучения персонала [4; 5]: в процессе непрерывного обучения сотрудника повышаются исследовательские и аналитические способности обучающегося [6; 7]; достигается интеграция высшего образования и практической деятельности организации, что способствует непрерывному образованию сотрудников и повышению их профессиональной компетенции в согласовании с текущими и будущими потребностями организации [6; 8; 9]; моделирование реальных условий работы на учебной фабрике позволяет повысить передачу сложных знаний из самых разных областей управления, экономики и т. п., и комплексную оптимизацию бизнес-процессов, что в свою очередь повышает

качество обучения персонала организации и его квалификационный уровень [10; 11]; учебные фабрики способны быстро подстраиваться под различные профили компетентности, которые меняются в зависимости от целей и задач, поставленных перед организацией, что повышает гибкость сотрудников при внедрении изменений [12; 13].

Кроме того, учебная фабрика позволяет:

- формировать и отрабатывать до автоматизма навыки управления организацией на основе бережливого производства, в различных ситуациях принципов, способности быстро принимать решение и прогнозировать результаты в условиях, приближенных к реальным;

- ускорить усвоение практических навыков у руководителей медицинских организаций за счет решения ситуационных задач в условиях, имитирующих «рабочее место руководителя»;

- осуществлять индивидуальную траекторию обучения, в зависимости от профессиональных навыков каждого слушателя и требуемого набора новых профессиональных компетенций;

- повышается заинтересованность и вовлеченность слушателя в процесс обучения, что увеличивает вероятность освоения новых компетенций и повышает процент остаточных знаний после освоения программы курса;

- имитировать рабочее место и развивать компетенции специалиста в зависимости от реальных потребностей организации в настоящее время.

Компетенции для менеджеров, отвечающих за устойчивое развитие организации, отличаются от компетенций, которые использовались традиционно для решения типовых административных задач [2], таких как: организация ежедневной деятельности, мотивация и контроль персонала, групповое обсуждение и

анализ результатов, оперативное планирование и профессиональное саморазвитие [14].

Прежде всего, менеджерам, отвечающим за устойчивое развитие организации, необходимы: навыки анализа многофакторных процессов [2; 15]; управление командой [16]; умение интегрировать задачи стратегического развития в текущую деятельность организации [17]; управление проектами [17]; умение организовывать совместную работу с поставщиками и другими заинтересованными сторонами [18].

При обучении менеджеров устойчивого развития необходимо использовать активные методы обучения, позволяющие анализировать большой массив информации, тренировать навык получения доступа и использования каждого вида информации [15].

Растущая конкуренция между частными и государственными медицинскими организациями требует постоянного повышения качества оказания медицинских услуг, внедрение новых организационных технологий и совершенствования лечебно-диагностического процесса. Очень многое в этих процессах зависит от навыков внедрения организационных изменений.

Логика совершенствования деятельности медицинской организации, на современном этапе развития здравоохранения, неумолимо требует более тесной связи процессов обучения управленческого персонала и процессов организационных изменений. Достижение высоких результатов деятельности учреждения здравоохранения невозможно без повышения эффективности работы на всех уровнях медицинской организации. Главными препятствиями, мешающими достижению более высоких целей, являются не только недостаточный уровень профессиональной подготовки управленческого персонала, но и традиционные подходы к работе на разных уровнях управления. Эти препятствия можно преодо-

леть при организации обучения руководителей разного уровня на учебной фабрике. «Фабрика процессов» как одна из разновидностей учебной фабрики моделирует организационные процессы медицинской организации и позволяет совершенствовать навыки руководителей и ведущих специалистов.

Кроме того, перед медицинскими организациями разных стран стоит ряд общих задач, таких как [19–25]:

- обеспечение доступности и качества медицинской помощи, удовлетворяющей потребностям населения, при эффективном использовании государственных ресурсов;

- пересмотр инфраструктуры здравоохранения, которая должна соответствовать потребностям населения, обеспечивать оказание медицинской помощи в заданных объемах по видам и формам, но при этом не быть избыточной и оставаться эффективной;

- деятельность медицинской организации должна быть направлена на достижение максимальной отдачи от имеющихся финансовых, материальных и кадровых ресурсов;

- создание и внедрение системы менеджмента качества медицинских услуг, устанавливающую критерии оценки качества медицинской помощи, как основу формирования системы внутреннего контроля качества и безопасности медицинской деятельности, имеющей целью постепенное снижение государственного контроля в пользу обеспечения качества со стороны медицинской организации, как основание для формирования системы аккредитации медицинских организаций.

Решение этих задач лежит в активизации процессов менеджмента устойчивого развития медицинских организаций. В связи с этим управленческому персоналу учреждения здравоохранения необходима подготовка, которая позволит получить компетенции по управле-

нию организационными изменениями, внедрению инноваций, мониторингу и оценке деятельности организации для достижения целей, заявленных в дорожной карте и стратегии устойчивого развития.

В статье представлено исследование по проблеме обучения руководителей менеджменту устойчивого развития на примере медицинской организации. Цель статьи – исследовать опыт международной практики подготовки руководителей в разных отраслях и описать модель обучения управленческого персонала для устойчиво развивающейся организации.

Методология исследования

В исследовании применялись общенаучные методы эмпирического и теоретического

познания, общелогические методы и приемы, а также методы системного анализа, сравнений и аналогий, обобщения. Ключевым аспектом выборки научных работ было исследование проблем обучения руководителей, менеджменту устойчивого развития.

Результаты исследования

С целью описания модели интеграции образовательной деятельности в условиях учебной фабрики для руководителей медицинской организации, был проведен анализ их взаимодействия по основным направлениям устойчивого развития организации, представленных на рисунке 1.

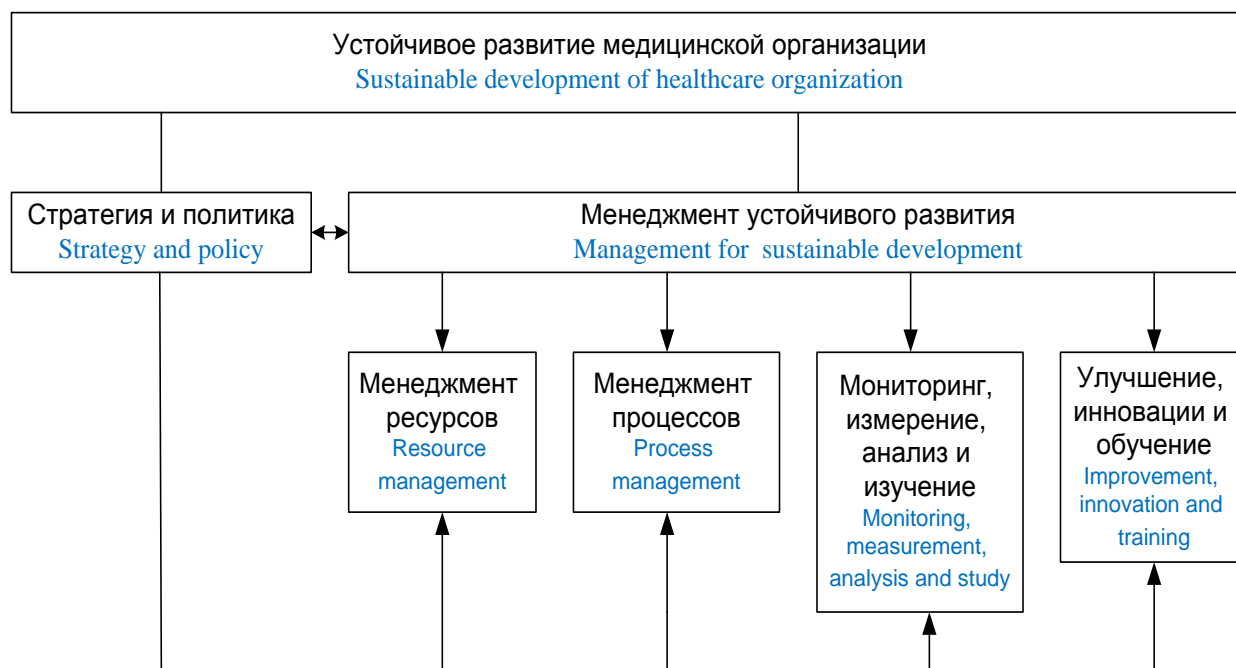


Рис. 1. Обобщенная модель направлений устойчивого развития медицинской организации (авторский подход)

Fig. 1. The generalized model of directions of sustainable development of medical organization (the author's approach)

Стратегия и политика. Успех на пути достижения важнейших стратегических целей

организации во многом зависит от того, в какой степени персонал осведомлен о стратегии



медицинской организации и насколько он заинтересован в работе по ее реализации и подготовлен к ней.

Обучение персонала лишь тогда входит в число приоритетных направлений кадрового менеджмента, когда высшее руководство осознает, что реализация программ модернизации здравоохранения требует более высокого уровня профессиональной подготовки всех категорий работников.

Проводимая на учебной фабрике оценка руководящего персонала становится самостоятельным инструментом управления, который направлен на достижение целей организации, реализацию стратегии устойчивого развития, а также повышением эффективности деятельности организации по основным направлениям.

Менеджмент устойчивого развития. В современной повседневной практике менеджера, будь то заведующий подразделением или главный врач, существуют сжатые сроки на выполнение конкретных действий, и тратить несколько месяцев, а то и лет, на обучение не представляется возможным. Однако эффективные менеджеры как никто другой нуждаются в специальных знаниях и навыках, а также они обязаны обладать способностями адаптации к изменениям внешней среды. Менеджмент устойчивого развития предполагает работу с рисками при достижении долгосрочной цели.

Обучение у менеджеров – это изменение поведения, которое происходит в результате накопления опыта. При обучении на учебной фабрике «опытом» может быть наблюдение за другими людьми, ощущение последствий собственного поведения и видимые результаты принятых решений. В обучении на учебной фабрике цикл «конкретный опыт – осмысление – построение абстрактных концепций –

проверка собственного опыта» проходит интенсивнее, т. к. осуществляется поддержка консультантом или тренером.

На «фабрике» нет классического педагога – усвоить практические навыки обучающийся должен на собственном опыте. В этом случае консультант будет способствовать только переосмыслению опыта, полученного в процессе обучения, а тренер наблюдать за процессом обучения и корректировать навыки для получения лучшего результата. Роль консультанта и тренера может выполнять один и тот же человек. Все зависит от базовой подготовки обучающегося и исходной ситуационной задачи.

Менеджмент процессов. Обучение управленческого персонала оказывает влияние на результаты всех процессов медицинской организации. На учебной фабрике обучают специалистов функциональным навыкам, важно не только дать руководителю информацию о том, что он должен делать при осуществлении того или иного процесса, но и показать, как он должен выполнять эту работу.

Для развития и закрепления навыков необходимыми условиями на учебной фабрике являются практика и упражнения. Освоение необходимых профессиональных навыков выполнения как простых, так и сложных операций, входящих в компетенцию менеджера по устойчивому развитию, предполагает и знакомство с правильным выполнением тех или иных действий, так и своевременную обратную связь, а также подкрепление со стороны наставника-консультанта или тренера.

Менеджмент ресурсов. Самым важным ресурсом при реализации стратегии устойчивого развития организации является персонал. С помощью обучения руководитель получает возможность повышать потенциал человеческих ресурсов и оказывать влияние на формирование организационной культуры. Занятия



на учебной фабрике позволяют передать обучающемуся важную информацию о медицинской организации, закрепить желательные образцы поведения и повысить степень приверженности персонала своей организации.

Современные подходы к управлению организациями основываются на том, что профессиональный менеджер рассматривается в качестве ключевого фактора, определяющего эффективность использования всех остальных ресурсов. Как показывает опыт наиболее успешных компаний мира, инвестиции в квалифицированных сотрудников, создание условий для роста работников и повышение их профессионального потенциала дают в 2–3 раза более высокую отдачу, чем средства, направленные на решение других задач.

Мониторинг, измерение, анализ и изучение. Учебная фабрика позволяет проводить оценку навыкам руководителей в решении вопросов, моделируемых с помощью ситуационных задач, что может быть полезно при проведении аттестации сотрудников, формировании кадрового резерва и построении профессиональной карьерной траектории специалиста. При этом оценка персонала должна проводиться регулярно и включать оценку результатов труда, навыков работника в соответствии с целями и задачами деятельности в организации.

Улучшение, инновации и обучение. Необходимость быстрых организационных изменений и смены принципов управления в условиях модернизации здравоохранения – все это предполагает рост производительности труда медицинского персонала, повышение качества медицинских услуг и удовлетворенности пациентов.

Без проведения соответствующего обучения руководителей трудно рассчитывать на заинтересованную поддержку изменений со стороны всей системы управления в целом.

Хорошо организованное, тщательно продуманное и вовремя проведенное обучение руководителей менеджменту устойчивого развития способно преодолеть силы торможения и обеспечить успех проводимых изменений.

Организационные изменения позволяют компаниям адаптироваться при постоянном изменении внешней среды. В обучающейся организации все руководители участвуют в идентификации и решении проблем, что дает ей возможность постоянно экспериментировать, изменяться и совершенствоваться, а значит, развивать способности к росту, обучению и достижению поставленных целей. В этом случае учебная фабрика является рабочим инструментом совершенствования процессов, оттачивания командной работы и совершенствования менеджмента устойчивого развития.

Заключение

Основные результаты заключаются в том, что в постоянно меняющихся условиях внешней среды и внедрении программ модернизации здравоохранения, медицинским учреждениям необходимо осуществлять организационные изменения и при этом придерживаться курса устойчивого развития организации.

Основным элементом, способствующим достижению долгосрочных целей организации, является кадровая политика, включающая обучение руководящего состава методам, повышающим эффективность отдельных процессов, сложных видов работ подразделений, и организации в целом.

Проходя обучение на «Фабрике процессов», руководители получают наглядное моделирование организационных процессов, возможность оценивать последствия принятия решений, а также отрабатывать внедрение организационных изменений в работу разных



учебных подразделений и оценивать их эффективность.

Для специалистов медицинских организаций обучение позволяет отрабатывать практические навыки, повысить профессиональные компетенции, быть активным участником не только своего, но и смежных процессов, что способствует развитию организационного мышления, снижению конфликтных ситуаций между участниками различных процессов и повышению командной работы подразделений.

Несмотря на формальный подход к обучению руководителей, организация заинтересована в квалифицированных управленческих кадрах, вовлеченных в реализацию стратегии и достижение долгосрочных целей организации. Для этого в части организаций проводятся ряд мероприятий таких как: создание кадрового резерва руководителей медицин-

ской организации; создание системы профессиональной аттестации управленческих кадров организации; индивидуальный план непрерывного образования каждого менеджера организации; внедрение в медицинской организации системы индивидуального обучения на рабочем месте; и планирование карьерного роста сотрудников.

Обучение на учебной фабрике позволяет: снижать конфликты в коллективе, создавать благоприятные социально-психологические отношения между сотрудниками, руководителями и подчиненными; стимулировать работу управленческого персонала; получать достоверную информацию об уровне профессионального развития персонала за счет его оценки; наблюдать динамику изменения оцениваемых показателей, проводить сравнения по группам должностей и структурным подразделениям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Genç N., İyigün N. Ö.** The role of organizational learning and knowledge transfer in building strategic alliances: A case study // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2011. – Vol. 24. – P. 1124–1133. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.09.087>
2. **Vlok A.** A leadership competency profile for innovation leaders in a science-based research and innovation organization in South Africa // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2012. – Vol. 41. – P. 209–226. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.04.025>
3. **Gjeldum N., Mladineo M., Veza I.** Transfer of Model of Innovative Smart Factory to Croatian Economy Using Lean Learning Factory // *Procedia CIRP*. – 2016. – Vol. 54. – P. 158–163. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procir.2016.06.096>
4. **Tvenge N., Martinsen K., Keshav Kolla S. S. V.** Combining Learning Factories and ICT- based Situated Learning // *Procedia CIRP*. – 2016. – Vol. 54. – P. 101–106. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procir.2016.03.031>
5. **Blöchl S. J., Schneider M.** Simulation Game for Intelligent Production Logistics – The PuLL® Learning Factory // *Procedia CIRP*. – 2016. – Vol. 54. – P. 130–135. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procir.2016.04.100>
6. **Veza I., Gjeldum N., Mladineo M.** Lean Learning Factory at FESB – University of Split // *Procedia CIRP*. – 2015. – Vol. 32. – P. 132–137. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procir.2015.02.223>
7. **Abele E., Metternich J., Tisch M., Chrystolouris G., Sihh W., ElMaraghy H., Hummel V., Ranz F.** Learning Factories for Research, Education, and Training // *Procedia CIRP*. – 2015. – Vol. 32. – P. 1–6. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procir.2015.02.187>



8. **Dill J. S., Chuang E., Morgan J. C.** Healthcare organization–education partnerships and career ladder programs for health care workers // *Social Science & Medicine*. – 2014. – Vol. 122. – P. 63–71. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2014.10.021>
9. **Chryssolouris G., Mavrikios D., Rentzos L.** The Teaching Factory: A Manufacturing Education Paradigm // *Procedia CIRP*. – 2016. – Vol. 57. – P. 44–48 DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procir.2016.11.009>
10. **Goerke M., Schmidt M., Busch J., Nyhuis P.** Holistic Approach of Lean Thinking in Learning Factories // *Procedia CIRP*. – 2015. – Vol. 32. – P. 138–143. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procir.2015.02.221>
11. **Müller B. C., Menn J. P., Seliger G.** Procedure for Experiential Learning to Conduct Material Flow Simulation Pro-jects, Enabled by Learning Factories // *Procedia Manufacturing*. – 2017. – Vol. 9. – P. 283–290. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2017.04.047>
12. **Longmuß J., Höhne B. P.** Expanding Workplace-based Learning One Sprint at a Time // *Procedia Manufacturing*. – 2017. – Vol. 9. – P. 262–268. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2017.04.003>
13. **Görke M., Bellmann V., Busch J., Nyhuis P.** Employee Qualification by Digital Learning Games // *Procedia Manufacturing*. – 2017. – Vol. 9. – P. 229–237. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2017.04.040>
14. **Supic Z. T., Bjegovic V., Marinkovic J., Milicevic M. S., Vasic V.** Hospital management training and improvement in managerial skills: Serbian experience // *Health Policy*. – 2010. – Vol. 96, Issue 1. – P. 80–89. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.healthpol.2010.01.002>
15. **Atak M., Erturgut R.** Importance of educated human resources in the information age and view of information society organizations on human // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2010. – Vol. 2, Issue 2. – P. 1452–1456. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.217>
16. **Suwandej N.** Factors Influencing Total Quality Management // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 197. – P. 2215–2222. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.361>
17. **Papadaki M., Gale A. W., Rimmer J. R., Kirkham R. J., Taylor A., Brown M.** Essential factors that increase the effectiveness of project/programme risk management // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – Vol. 119. – P. 921–930. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.103>
18. **Malik A., Sinha A., Blumenfeld S.** Role of quality management capabilities in developing market-based organisational learning capabilities: Case study evidence from four Indian business process outsourcing firms // *Industrial Marketing Management*. – 2012. – Vol. 41, Issue 4. – P. 639–648. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2011.06.037>
19. **Vecchio M. D., Fenech L., Prenestini A.** Private health care expenditure and quality in Beveridge systems: Cross-regional differences in the Italian NHS // *Health Policy*. – 2015. – Vol. 119, Issue 3. – P. 356–366. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.healthpol.2014.10.014>
20. **Nuti S., Seghieri C.** Is variation management included in regional healthcare governance systems? Some proposals from Italy // *Health Policy*. – 2014. – Vol. 114, Issue 1. – P. 71–78. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.healthpol.2013.08.003>
21. **Backman C., Vanderloo S., Forster A. J.** Measuring and improving quality in university hospitals in Canada: The Collaborative for Excellence in Healthcare Quality // *Health Policy*. – 2016. – Vol. 120, Issue 9. – P. 982–986. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.healthpol.2016.07.006>
22. **Ashton T.** Measuring health system performance: A new approach to accountability and quality improvement in New Zealand // *Health Policy*. – 2015. – Vol. 119, Issue 8. – P. 999–1004. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.healthpol.2015.04.012>



23. **Mosseveld C., Hernández-Peña P., Arán D., Cherilova M., Mataria A.** How to ensure quality of health accounts // *Health Policy*. – 2016. – Vol. 120, Issue 5. – P. 544–551. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.healthpol.2016.03.009>
24. **Luck J., Peabody J. W., DeMaria L. M., Alvarado C. S., Menon R.** Patient and provider perspectives on quality and health system effectiveness in a transition economy: Evidence from Ukraine // *Social Science & Medicine*. – 2014. – Vol. 114. – P. 57–65. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2014.05.034>
25. **Serapioni M., Matos A. R.** Citizen participation and dis-content in three Southern European health systems // *Social Science & Medicine*. – 2014. – Vol. 123. – P. 226–233. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2014.06.006>



DOI: [10.15293/2226-3365.1803.16](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1803.16)

Olga Alexandrovna Lатуha,
Candidate of Economical Science, Associate Professor,
Public Health Department of Advanced Training and Continuing Medical
Education and Professional Development Faculty,
Novosibirsk State Medical University, Novosibirsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5449-2595>
E-mail: latucha@mail.ru

Training leaders of organizations in sustainable development management

Abstract

Introduction. *The article investigates the problem of training managers in sustainable development management with the main focus on healthcare organizations. The purpose of the article is to explore the international practice of training managers in different industries and to describe the model of training management personnel for a sustainable organization.*

Materials and Methods. *The research methodology is based on general scientific methods of theoretical knowledge, methods of system analysis, comparison and generalization of foreign and Russian studies on the problem of healthcare leadership development and training focused on sustainable development management.*

Results. *The modern specificity of practice-oriented training of managers at the training factory is revealed. The model of training management personnel for the implementation of organizational changes and sustainable development of healthcare organization is described. The author identifies the approaches to training depending on the specifics of the activities in the developing organization. It is noted that the creation of conditions for the professional growth of management personnel in the field of sustainable development will not only facilitate the career growth of employees and reduce the costs associated with staff turnover, but also improve the efficiency of the organization management as a whole. It is emphasized that the training of sustainable development managers will contribute to more effective organizational changes in the healthcare organization, which will lead to improved quality and accessibility of healthcare, as well as the implementation of the strategy for sustainable development of the organization.*

Conclusions. *In conclusion, the author summarizes the main aspects of training leaders of organizations in sustainable development management.*

Keywords

Forms of education; Integration of education; Training of managers; Training factories; Personnel policy; Knowledge management.

REFERENCES

1. Genç N., İyigün N. Ö. The role of organizational learning and knowledge transfer in building strategic alliances: A case study. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2011, vol. 24, pp. 1124–1133. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.09.087>
2. Vlok A. A leadership competency profile for innovation leaders in a science-based research and innovation organization in South Africa. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2012, vol. 41, pp. 209–226. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.04.025>



3. Gjeldum N., Mladineo M., Veza I. Transfer of Model of Innovative Smart Factory to Croatian Economy Using Lean Learning Factory. *Procedia CIRP*, 2016, vol. 54, pp. 158–163. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procir.2016.06.096>
4. Tvenge N., Martinsen K., Keshav Kolla S. S. V. Combining Learning Factories and ICT-based Situated Learning. *Procedia CIRP*, 2016, vol. 54, pp. 101–106. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procir.2016.03.031>
5. Blöchl S. J., Schneider M. Simulation Game for Intelligent Production Logistics – The PuLL® Learning Factory. *Procedia CIRP*, 2016, vol. 54, pp. 130–135. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procir.2016.04.100>
6. Veza I., Gjeldum N., Mladineo M. Lean Learning Factory at FESB – University of Split. *Procedia CIRP*, 2015, vol. 32, pp. 132–137. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procir.2015.02.223>
7. Abele E., Metternich J., Tisch M., Chryssolouris G., Sihn W., ElMaraghy H., Hummel V., Ranz F. Learning Factories for Research, Education, and Training. *Procedia CIRP*, 2015, vol. 32, pp. 1–6. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procir.2015.02.187>
8. Dill J. S., Chuang E., Morgan J. C. Healthcare organization–education partnerships and career ladder programs for health care workers. *Social Science & Medicine*, 2014, vol. 122, pp. 63–71. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2014.10.021>
9. Chryssolouris G., Mavrikios D., Rentzos L. The Teaching Factory: A Manufacturing Education Paradigm. *Procedia CIRP*, 2016, vol. 57, pp. 44–48. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procir.2016.11.009>
10. Goerke M., Schmidt M., Busch J., Nyhuis P. Holistic Approach of Lean Thinking in Learning Factories. *Procedia CIRP*, 2015, vol. 32, pp. 138–143. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procir.2015.02.221>
11. Müller B. C., Menn J. P., Seliger G. Procedure for Experiential Learning to Conduct Material Flow Simulation Projects, Enabled by Learning Factories. *Procedia Manufacturing*, 2017, vol. 9, pp. 283–290. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2017.04.047>
12. Longmuß J., Höhne B. P. Expanding Workplace-based Learning One Sprint at a Time. *Procedia Manufacturing*, 2017, vol. 9, pp. 262–268. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2017.04.003>
13. Görke M., Bellmann V., Busch J., Nyhuis P. Employee Qualification by Digital Learning Games. *Procedia Manufacturing*, 2017, vol. 9, pp. 229–237. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2017.04.040>
14. Supic Z. T., Bjegovic V., Marinkovic J., Milicevic M. S., Vasic V. Hospital management training and improvement in managerial skills: Serbian experience. *Health Policy*, 2010, vol. 96, issue 1, pp. 80–89. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.healthpol.2010.01.002>
15. Atak M., Ertugut R. Importance of educated human resources in the information age and view of information society organizations on human. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2010, vol. 2, issue 2, pp. 1452–1456. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.217>
16. Suwandej N. Factors Influencing Total Quality Management. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 197, pp. 2215–2222. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.361>
17. Papadaki M., Gale A. W., Rimmer J. R., Kirkham R. J., Taylor A., Brown M. Essential factors that increase the effectiveness of project/programme risk management. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 119, pp. 921–930. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.103>
18. Malik A., Sinha A., Blumenfeld S. Role of quality management capabilities in developing market-based organisational learning capabilities: Case study evidence from four Indian business process outsourcing firms. *Industrial Marketing Management*, 2012, vol. 41, issue 4, pp. 639–648. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2011.06.037>



19. Vecchio M. D., Fenech L., Prenestini A. Private health care expenditure and quality in Beveridge systems: Cross-regional differences in the Italian NHS. *Health Policy*, 2015, vol. 119, issue 3, pp. 356–366. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.healthpol.2014.10.014>
20. Nuti S., Seghieri C. Is variation management included in regional healthcare governance systems? Some proposals from Italy. *Health Policy*, 2014, vol. 114, issue 1, pp. 71–78. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.healthpol.2013.08.003>
21. Backman C., Vanderloo S., Forster A. J. Measuring and improving quality in university hospitals in Canada: The Collaborative for Excellence in Healthcare Quality. *Health Policy*, 2016, vol. 120, issue 9, pp. 982–986. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.healthpol.2016.07.006>
22. Ashton T. Measuring health system performance: A new approach to accountability and quality improvement in New Zealand. *Health Policy*, 2015, vol. 119, issue 8, pp. 999–1004. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.healthpol.2015.04.012>
23. Mosseveld C., Hernández-Peña P., Arán D., Cherilova M., Mataria A. How to ensure quality of health accounts. *Health Policy*, 2016, vol. 120, issue 5, pp. 544–551. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.healthpol.2016.03.009>
24. Luck J., Peabody J. W., DeMaria L. M., Alvarado C. S., Menon R. Patient and provider perspectives on quality and health system effectiveness in a transition economy: Evidence from Ukraine. *Social Science & Medicine*, 2014, vol. 114, pp. 57–65. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2014.05.034>
25. Serapioni M., Matos A. R. Citizen participation and dis-content in three Southern European health systems. *Social Science & Medicine*, 2014, vol. 123, pp. 226–233. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2014.06.006>

Submitted: 05 April 2018

Accepted: 11 May 2018

Published: 30 June 2018



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

Научный журнал «Вестник Новосибирского государственного педагогического университета» – электронное периодическое издание, учрежденное ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», в котором публикуются ранее не опубликованные статьи, содержащие основные результаты исследований в ведущих областях научного знания.

Материалы статей, подготовленные автором в соответствии с правилами оформления регистрируются, лицензируются, проходят научную экспертизу, литературное редактирование и корректуру.

Решение о публикации принимается редакционной коллегией и редакционным советом электронного журнала.

Регистрация статьи осуществляется в on-line режиме на основе заполнения электронных форм. По электронной почте статьи не регистрируются.

Редакционная коллегия электронного журнала оставляет за собой право отбора присылаемых материалов. Все статьи, не соответствующие тематике электронного журнала, правилам оформления, не прошедшие научную экспертизу, отклоняются. Корректур статей авторам не высылается.

Тексты статей необходимо оформлять в соответствии с международными требованиями к научной статье, объемом в пределах половины печатного листа (20000 знаков).

Публикуемые сведения к статье на русском и английском языках:

- заглавие – содержит название статьи, инициалы и фамилию автора/ авторов, город, страна, а также УДК;
- адресные сведения об авторе – указывается основное место работы, занимаемая должность, ученая степень, адрес электронной почты;
- аннотация статьи (от 1500 знаков) – отражает проблему, цель, методологию, основные результаты, обобщающее заключение и ключевые слова;
- пристатейный список литературы – оформляется в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5-2008; формируется в соответствии с порядком упоминания в тексте статьи; регистрируется ссылкой (ссылки в тексте оформляются в квадратных скобках, содержат порядковый номер в списке литературы и страницы цитируемой работы).

Подробно с правилами публикации можно ознакомиться на сайте журнала:

<http://vestnik.nspu.ru/avtoram>



GUIDE FOR AUTHORS

The scientific journal «Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin» is electronic periodical founded by Novosibirsk State Pedagogical University. Journal articles containing the basic results of researches in leading areas of knowledge were not published earlier.

The materials of articles, carefully prepared by the author, are registered, are licensed, materials are scientific expertise, literary editing and proof-reading.

The decision about the publication is accepted by an editorial board and editorial advice of electronic journal.

Also it is displayed in personal "cabinet" of the author.

Registration of article is carried out in on-line a mode on the basis of filling electronic forms e-mail articles are not registered.

The Editorial Board of the electronic journal reserves the right to itself selection of sent materials. All articles are not relevant to the content of electronic magazine, to rules of the registrations rules that have not undergone scientific expertise, are rejected. The proof-reading of articles is not sent to authors. Manuscripts are not returned.

Texts of articles are necessary for making out according to professional requirements to the scientific article, volume within the limits of 0,5 printed page (20000 signs).

Published data to article in Russian and English languages:

the title – contains article name, the initials and a surname of authors / authors, the city, the country;

address data on the author – the basic place of work, a post, a scientific degree, an e-mail address for communication is underlined;

abstract (200–250 words) – reflects its basic maintenance, generalizing results and keywords;

references – is made out according to requirements of GOST P 7.0.5-2008; it is formed according to order of a mention in the text of paper; it is registered by the reference (references in the text are made out in square brackets, contain a serial number in the References and page of quoted work).

Simultaneously with a direction in edition of electronic journal of the text of articles prepared for the publication, it is necessary for author to send accompanying documents to articles, issued according to requirements.

In detail the rules of the publication on the site of journal:

<http://en.vestnik.nspu.ru/avtoram>