



*«Будем верить, что благодаря учителю, наша школа станет подлинным очагом культуры, когда в ней царят четыре культа (по Сухоумлинскому): культ Родины, культ Человека, культ Книги и культ Родного слова».*

*Н. В. Ленин*

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'N. B. Lenin', written in a cursive style.



**В. А. Толоконников, полномочный представитель  
Президента РФ в СФО и П. В. Лепин**



**М. С. Горбачев и П. В. Лепин**



**А. Д. Герасёв и П. В. Лепин**



**П. В. Лепин, А. Д. Герасёв  
в студклубе НГПУ «Магистр» (2010 г.)**



**Смотр художественной  
самодельности НГПУ (1995 г.)**



**Съезд ректоров педагогических вузов  
Сибирского Федерального округа (2011 г.)**

# **СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**

**Научное периодическое издание**

**5/2013**

Подготовлено в рамках реализации Программы стратегического развития  
ФГБОУ ВПО «НГПУ» на 2012–2016 гг.

It is prepared within implementation of the Program of strategic development  
of FSBEE HPE of “NSPU” for 2012–2016.

**Новосибирск**

*«Сибирский педагогический журнал» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК РФ*

Новая редакция Перечня утверждена решением Президиума Высшей Аттестационной Комиссии Минобрнауки России от 19 февраля 2010 года № 6/6



Электронная версия журнала размещена на платформе  
Научной электронной библиотеки: [www.elibrary.ru](http://www.elibrary.ru)  
Периодичность 6 раз в год.

#### **РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ**

**Т. А. Ромм**, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

**Р. И. Айзман**, Заслуженный деятель науки РФ, зам. главного редактора, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск

**Г. С. Чеснокова**, ведущий редактор, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск

**Н. П. Абаскалова**, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

**Р. О. Агавелян**, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

**Е. В. Андриенко**, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

**Д. Ю. Ануфриева**, доктор педагогических наук, доцент Новосибирск

**И. Л. Беленок**, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

**Н. Я. Болшунова**, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

**В. А. Зверев**, доктор исторических наук, профессор, Новосибирск

**З. И. Лаврентьева**, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

**А. А. Чернобров**, доктор филологических наук, профессор, Новосибирск

**T. A. Romm**, editor in chief, Doctor of Pedagogical Sciences, Novosibirsk

**R. I. Aizman**, Honored member of Science of Russian Federation, Assistant to the editor-in-chief, Doctor of Biological Sciences, Professor, Novosibirsk

**G. S. Chesnokova**, Leading editor, Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, Novosibirsk

**N. P. Abaskalova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

**R. O. Agavelyn**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Novosibirsk

**E. V. Andrienko**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

**D. U. Anufrieva**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

**I. L. Belenok**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

**N. Ya. Bolshunova**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Novosibirsk

**V. A. Zverev**, Doctor of Historical Sciences, Professor, Novosibirsk

**Z. I. Lavrentyeva**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

**A. A. Chernobrov**, Doctor of Philological Sciences, Professor, Novosibirsk

#### **РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ**

**В. А. Адольф**, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск

**Е. И. Артамонова**, доктор педагогических наук, профессор, Москва

**Р. М. Асадуллин**, доктор педагогических наук, профессор, Уфа

**М. А. Галагузова**, доктор педагогических наук, профессор, Екатеринбург

**Э. В. Галажинский**, доктор психологических наук, действительный член РАО, профессор, Томск

**А. Д. Герасёв**, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск

**Д. А. Данилов**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Якутск

**И. Ф. Исаев**, доктор педагогических наук, профессор, Белгород

**А. Ж. Жафяров**, доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Новосибирск

**Н. Э. Касаткина**, доктор педагогических наук, профессор, Кемерово

**V. A. Adolph**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Krasnoyarsk

**E. I. Artamonova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Moscow

**R. M. Asadulin**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ufa

**M. A. Galaguzova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ekaterinburg

**E. V. Galazhinsky**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Full Member of the RAE, Tomsk

**A. D. Gerasev**, Doctor of Biological Sciences, Professor, Rector of NSPU, Novosibirsk

**D. A. Danilov**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Yakutsk

**I. F. Isaev**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Belgorod

**A. Zh. Zhafyarov**, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Novosibirsk

**N. E. Kasatkina**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kemerovo

**Т. К. Клименко**, доктор педагогических наук, профессор, Чита  
**А. Д. Копытов**, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, профессор, Томск  
**В. М. Лопаткин**, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул  
**Л. И. Лурье**, доктор педагогических наук, профессор, Пермь  
**В. И. Матис**, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул  
**А. В. Мудрик**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва  
**А. Я. Найн**, доктор педагогических наук, профессор, Челябинск  
**В. И. Петрищев**, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск  
**С. М. Редлих**, доктор педагогических наук, профессор, Новокузнецк  
**Е. Л. Руднева**, доктор педагогических наук, профессор, Кемерово  
**Г. И. Саранцев**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Саранск, Мордовия  
**Н. Л. Селиванова**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва  
**Ю. В. Сенько**, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Барнаул  
**А. М. Сидоркин** кандидат педагогических наук, PHD, Москва  
**В. Я. Синенко**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Новосибирск  
**А. И. Субетто**, доктор философских наук, доктор экономических наук, профессор, Санкт-Петербург  
**Ф. Ш. Терезулов**, доктор педагогических наук, профессор, Уфа  
**В. Э. Штейнберг**, доктор педагогических наук, профессор, Уфа  
**М. С. Яницкий**, доктор психологических наук, профессор, Кемерово

#### Зарубежные члены:

**И. Д. Бех**, доктор психологических наук, профессор, действительный член Национальной академии педагогических наук (НАПН) Украины, Киев  
**Юзеф Подгурецки**, доктор философских наук, профессор Опольского университета, Польша  
**Гэри Банч**, Почетный профессор, старший научный сотрудник Йоркского университета, Канада  
**Клаудио Капекки**, профессор Высшей Нормальной Школы Пизанского университета, Италия

Учредитель: ФГБОУ ВПО

«Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге (4.11.2004)

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации

Свидетельство о регистрации ПИ №PC77-52466 от 21.01.2013

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу «Почта России» 32358

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» 40633

«Сибирский педагогический журнал» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией. Ссылки на журнал при цитировании обязательны

ISSN 1813-4718

© ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2013

© Сибирский педагогический журнал, 2013

**Т. К. Klimenko**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chita  
**A. D. Kopytov**, Doctor of Pedagogical Sciences, Corresponding Member of the RAE, Professor, Tomsk  
**V. M. Lopatkin**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Barnaul  
**L. I. Lurie**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Perm  
**V. I. Matis**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Barnaul  
**A. V. Mudrik**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow  
**A. Y. Nine**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chelyabinsk  
**V. I. Petrishchev**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Krasnoyarsk  
**S. M. Redlikh**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novokuznetsk  
**E. L. Rudneva**, Doctor of Pedagogical Sciences, Kemerovo  
**G. I. Sarantsev**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Saransk, Mordovia  
**N. L. Selivanova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow  
**U. V. Senko**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the RAE, Barnaul  
**A. M. Sidorkin** Candidate of pedagogical sciences, PHD, Moscow  
**V. Ya. Sinenko**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Novosibirsk  
**A. I. Subetto**, Doctor of Philosophical Sciences, Doctor of Economics, Professor, St.-Petersburg  
**F. Sh. Teregulov**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ufa  
**V. E. Shteinberg**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ufa  
**M. S. Yanitsky**, Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Kemerovo

#### International section:

**I. D. Bekh**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Full Member of NAPO of Ukraine, Kiev

**Józef Podgórecki**, Prof. Dr hab. University of Opole, Poland

**Gary Bunch**, Professor, Faculty of Education, York University, Toronto, Canada

**Caudio Capecchi**, Professor of the Scuola Normale Superiore, University of Pisa, Italy

Founder: FSBEЕ HPE

«Novosibirsk State Pedagogical University»

The Journal is registered in Paris in the international registration directory (4.11.2004)

The journal is registered by the Ministry for Press, Broadcasting and Mass Communication of the Russian Federation

Certificate of registration PI №PC77-52466 on 21.01.2013

Distributed by subscription and at retail.

Subscription index in the directory «Mail of Russia» 32358

Subscription index in «Rospechat» 40633

“Siberian pedagogical journal” is included in the system of the Russian Index of Scientific Citing

Reprinting of materials from the journal is allowed only in agreement with the editorial board. Links to the journal when citing are required

ISSN 1813-4718

© FSBEЕ HPE «Novosibirsk State Pedagogical University», 2013

© Siberian pedagogical journal, 2013

# СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в современных условиях; для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей и технологий педагогического образования; презентации достижений научных школ; анализа передового педагогического опыта Сибирского федерального округа.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых основ процессов развития, воспитания, социализации и образования личности, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

Мы ждем ваши статьи, раскрывающие, обобщающие результаты исследований по другим психолого-педагогическим вопросам, а также оригинальные статьи по психологическим, педагогическим, социальным и философским проблемам современного образования.

Приглашаем вас к участию в работе нашего журнала.

## SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL SCIENTIFIC PERIODICALS

System of education is one of the most influential and vital social institutions, connected with the fundamentals of a society.

Nowadays the educational and enlightening role of professional scientific periodic editions grows steadily.

«Siberian pedagogical journal» is an open and independent tribune for defining the strategies of development of education in the first decades of the new century. It contributes to methodology, innovations, conceptual models and technologies of pedagogical education.

Inviting to collaboration, the editorial board and editorial council of «Siberian pedagogical journal» expect that the authors of the journal should cooperate in comprehension and in-depth analysis of current complicated and inconsistent educational process. Colleagues can share their experience of using various educational techniques, discuss the progressive tendencies in preparation of highly qualified specialists.

## СОДЕРЖАНИЕ

От редактора .....	12
Слово о Ректоре .....	14

### СТРАТЕГИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Лепин П. В.</b> Духовно-нравственное воспитание детей и молодёжи – это общая задача государства и Церкви.....	21
<b>Алтынникова Н. В., Герасёв А. Д.</b> Стратегические приоритеты развития современного педагогического вуза (из опыта Новосибирского государственного педагогического университета) .....	26
<b>Андриенко Е. В.</b> Влияние глобализации на региональную стратегию развития высшего образования .....	31
<b>Синенко В. Я.</b> О ключевых факторах успешности системы повышения квалификации работников образования .....	35
<b>Адольф В. А.</b> Становление профессиональной компетентности педагога .....	38
<b>Беляева М. В.</b> География в условиях глобализации и проблема формирования национальной идентичности.....	42

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<b>Северина Ю. В.</b> Магистратура НГПУ: опыт личностно-ориентированного обучения ..	47
<b>Пель В. С.</b> О некоторых проблемах в подготовке кадров для работы с молодёжью. 52	
<b>Селина Т. М.</b> Формирование управленческой культуры руководителя образовательного учреждения в системе повышения квалификации.....	56
<b>Чернов Д. В.</b> Образовательная модель подготовки специалистов по социальной работе в Новосибирском государственном педагогическом университете .....	60
<b>Добровольская Е. В.</b> Профессиональный иностранный язык для магистерских программ: структура и содержание.....	63
<b>Шульга И. И.</b> Проблема подготовки педагога как воспитателя культуры досуга детей в меняющемся мире.....	68

## CONTENS

From the editor.....	12
Word about the rector .....	14

### STRATEGY OF MODERN EDUCATION

<b>Lepin P. V.</b> Spiritual and moral education of children and youth is the general problem of the state and church.....	21
<b>Altynikova N. V., Gerasov A. D.</b> Strategic priorities of development of modern pedagogical higher education institution (from experience of Novosibirsk state pedagogical university) .....	26
<b>Andriyenko E. V.</b> Influence of globalization on regional strategy of development of the higher education .....	31
<b>Sinenko V. Y.</b> About key factors of success of system of professional development of educators .....	35
<b>Adolf V. A.</b> Professional competence formation of the teacher .....	38
<b>Belyaeva M. V.</b> Geography in the conditions of globalization and the problem of formation of national identity .....	42

### VOCATIONAL TRAINING

<b>Severina Y. V.</b> NSPU magistracy: personal focused training experience .....	47
<b>Pel V. S.</b> Some problems in training for work with young people.....	52
<b>Selina T. M.</b> Formation of administrative culture of the head of educational institution in professional development system .....	56
<b>Chernov D. V.</b> Educational model of training specialists on social work at the novosibirsk state pedagogical university .....	60
<b>Dobrovolskaya E. V.</b> The professional foreign language for master degree program: structure and content.....	63
<b>Shulga I. I.</b> The problem of training of a teacher as a teacher of culture of leisure of children in a changing world.....	68

<b>Скворцова О. В., Тропина Н. В.</b> Сравнительный анализ сформированности общеучебных умений первокурсников НГПУ. 72	<b>Skvortsova O. V., Tropina N. V.</b> Comparative analysis of formation of all-educational abilities of first-year students of NSPU ..... 72
<b>Нечепуренко Г. Я.</b> Компетентностный подход в подготовке учителя географии в условиях двухуровневого обучения ..... 77	<b>Nechepurenko G. Y.</b> Competence-based approach in preparation teachers of geography in the conditions of two-level training ..... 77
<b>Одинокова Н. А.</b> Теоретические аспекты проблемы формирования готовности студентов педагогического вуза к работе с детьми с особыми образовательными потребностями ..... 81	<b>Odinokova N. A.</b> Theoretical aspects of the problem of formation of readiness of pedagogical university students to work with children with special educational needs ..... 81
<b>Александрова З. А.</b> Модель формирования компетентности будущего учителя математики по планиметрии ..... 85	<b>Aleksandrova Z. A.</b> Model of formation of competence of future mathematics teacher according to plane geometry ..... 85
<b>ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ</b>	
<b>Ромм Т. А.</b> Стандартизация воспитания в высшем профессиональном педагогическом образовании ..... 89	<b>Romm T. A.</b> Education standardization in the higher professional pedagogical education ..... 89
<b>Аникеева Н. П., Киселев Н. Н.</b> Неформальные образования в педвузе ..... 93	<b>Anikeeva N. P., Kiselyov N. N.</b> Informal formations in teacher training university ..... 93
<b>Кошман Н. В.</b> Формирование мотивационно ценностного отношения студентов к будущей профессиональной деятельности в условиях студенческих творческих объединений ..... 98	<b>Koshman N. V., Lisetskaya E. V.</b> Creating motivational and valuable relation of students to future career in creative student's associations ..... 98
<b>Омельченко Е. А.</b> Педагогический взгляд на феномен самовыражения личности ..... 102	<b>Omelchenko E. A.</b> Pedagogical view of the phenomenon of self-expression of the personality ..... 102
<b>Рубцова М. О.</b> Толерантность личности как условие её профессиональной активности ..... 106	<b>Rubtsova M. O.</b> Tolerance of the personality as condition of its professional activity ..... 106
<b>Шрайнер А. А., Шрайнер Е. Г.</b> Алгоритмический подход как фактор формирования учебно-исследовательской деятельности обучающихся ..... 110	<b>Schreiner A. A., Shreiner E. G.</b> Algorithmic approach as factor of formation of educational and research activity of trainees ..... 110
<b>Шаляпин О. В., Кравченко К. А.</b> Развитие декоративного восприятия у студентов на занятиях спецрисунком в магистратуре ..... 114	<b>Shalyapin O. V., Kravchenko K. A.</b> Development of decorative perception in students on classroom specialdrawing in the magistracy ..... 114
<b>Мжельская Т. В.</b> Приёмы технологии РКМЧП в процессе обучения студентов ИИГСО НГПУ ..... 118	<b>Mzhelskaya T. V.</b> Critical thinking through reading and writing technology receptions in the course of students training ..... 118
<b>Боглаева Л. В.</b> Формирование мировоззрения в процессе профессиональной подготовки педагогов (на примере специальности русский язык и литература) ..... 122	<b>Boglaeva L. V.</b> Forming World-view of process profession preparation pedagogue: psychological aspects (by example special of Russian language and literature) ..... 122



**Шепшинская И. М.** Кейс-стадии как активный метод обучения иностранным языкам в педагогическом вузе..... 126

### МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Бродовская З. В.** Экологическое воспитание личности как ценностная компонента современного образования..... 130

**Жафяров А. Ж.** Алгоритм и принципы изучения темы «делимость чисел» на компетентностной основе ..... 134

**Головин О. В.** Рейтинговая система оценки на уроках физической культуры ..... 143

**Царёва С. Е.** Проблема смысла в математическом образовании дошкольников и младших школьников..... 148

**Тимонина А. А.** Ценностные основания воспитательного процесса загородного детского оздоровительного центра ..... 152

**Цепкова А. В., Григорьева О. В.** Интеллектуальная игра на английском языке как способ формирования социокультурной и языковой компетенции старших школьников ..... 155

### ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

**Зверев В. А., Зверева К. Е.** Школа, грамотность и книга в сибирской деревне конца XIX – начала XX века: современная историография вопроса..... 159

**Дейч Б. А. Е. Н.** Медынский – динамика взглядов на теорию внешкольной работы ..... 165

**Юрочкина И. Ю.** Основные тенденции развития дополнительного образования детей в Западной Сибири (конец XIX – 90-е гг. XX вв.)..... 170

### ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

**Айзман Р. И., Абаскалова Н. П.** Организация системы здоровьесбережения студенческой молодёжи в вузе: Роль П. В. Лепина в создании валеологического пространства ..... 175

**Абаскалова Н. П., Зверкова А. Ю.** Системный подход к освоению ключевых компетен-

**Shepshinskaya I. M.** Case-study as the active method of training foreign languages in pedagogical higher education institution ... 126

### MODERNIZATION OF THE GENERAL EDUCATION

**Brodovskaya Z. V.** Ecological education of the personality as valuable component of modern education ..... 130

**Zhafyarov A. Z.** Algorithm and the principles of studying of the theme «divisibility of integers» on the competence-based basis .. 134

**Golovin O. V.** Rating system of the assessment at lessons of physical culture ..... 143

**Tsareva S. E.** Sense problem in mathematical education of preschool children and younger school pupils ..... 148

**Timonina A. A.** Valuable bases of educational process of the country children's improving center ..... 152

**Tsepikova A. V., Grigoryeva O. V.** Intellectual game in english as way of formation of sociocultural and language competence of the senior school students ..... 155

### HISTORY OF THE PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE

**Zverev V. A., Zvereva K. E.** School, literacy and books in the siberian village of the late 19<sup>th</sup>–early 20<sup>th</sup> centuries: modern historiography of the question..... 159

**Deich B. A. E. N.** Medynskiy – dynamics of views on the theory of extra-curricular activities ..... 165

**Yurochkina I. J.** The main tendencies of the development of supplementary education for children in western siberia (the end of XIX th – the 90-s of the XX-th cc.) ..... 170

### HEALTH PRESERVING ACTIVITIES

**Aizman R. I., Abaskalova N. P.** The organization of health care system of student's youth in high school: the role of p.v.lepin in creation of valeological space..... 175

**Abaskalova N. P., Zverkova A. Y.** System approach to development of key competence

ций «быть здоровым» в условиях непрерывного образования.....	182	«be healthy» in the conditions of continuous education.....	182
<b>ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ СООБЩЕНИЯ</b>		<b>THEORETICAL MESSAGES</b>	
<b>Кузнецова А. Я.</b> Диалектика культурной традиции и инновации в развитии детской одарённости.....	188	<b>Kuznetsova A. Y.</b> Dialectics of cultural tradition and innovation in development of the nursery of endowments.....	188
<b>Лаврентьева З. И.</b> Ресурсы и риски патронажа: социально-педагогический аспект	192	<b>Lavrentieva Z. I.</b> Resources and risk of patronage: socio-pedagogical aspect.....	192
<b>Чернобров А. А., Соломенникова Т. П.</b> К вопросу о концептуальной картине мира: текстологическая и лингвокультурологическая специфика медицинской концептосферы .....	197	<b>Chernobrov A. A., Solomennikova T. P.</b> To the question of the conceptual picture of the world: textological and linguocultural peculiarities of conceptualizing medical terms.....	197
<b>Исакова Н. В.</b> Наука культурология: образовательное и воспитательное значение....	202	<b>Isakova N. V.</b> Culturology: educational and pedagogic significance .....	202
<b>Зайдман И. Н.</b> Дидактическая пульсация как принцип современного образования... 207		<b>Zaydman I. N.</b> Didactic pulsation as principle of modern education.....	207
<b>Стрельцова М. И., Капустина О. В., Тарасевич Н. А.</b> Аксиологический потенциал традиционной культуры в дискурсе семьи и родительства .....	211	<b>Streltsova M. I., Kapustina O. V., Tarasevich N. A.</b> Axiological potential of traditional culture in family and parenthood discourse .....	211
<b>Киселёва Е. В.</b> Профессиональное экспертное сообщество в педагогической экспертизе: характеристики, требования, потенциал.....	216	<b>Kiselyova E. V.</b> Professional expert community in pedagogical examination: characteristics, requirements, potential.....	216
<b>Чистобаева А. Ю.</b> Психолого-педагогические аспекты соотношения понятий «коммуникативно-речевая культура» и коммуникативно-речевая компетентность .....	219	<b>Chistobayeva A. Y.</b> Psychological and pedagogical aspects of the ratio of the concepts «communicative and speech culture» and «communicative and speech competence»... 219	
<b>Севостьянов Д. А., Лисецкая Е. В.</b> Анализ противоречий в педагогических системах: когнитивные конструкторы.....	223	<b>Sevostyanov D. A., Liseckay E. V.</b> Analysis of contradictions in pedagogical systems: cognitivnye constructs .....	223
<b>Фомин А. С., Фомин Д. А.</b> Полифункциональность танца – ресурс образования, культуры, здравоохранения в XXI веке.....	227	<b>Fomin A. S., Fomin D. A.</b> Polyfunctionality of dance – the resource of education, culture and health care in the XXI century .....	227
<b>Ферапонтов Г. А.</b> Социо-кросс-культурные векторы гармонизации гражданского воспитания.....	231	<b>Ferapontov G. A.</b> Socio-cross-cultural criteria of civil education harmonization in Russia.....	231
<b>Лапин Д. В.</b> Возможности мультикультурных образовательных технологий в рамках гармонизации межэтнического пространства мегаполиса .....	235	<b>Lapin D. V.</b> Possibilities of multicultural educational technologies within harmonization of interethnic space of the megalopolis .....	235

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ  
ИССЛЕДОВАНИЯ**

- Бердникова А. Г.** Психолого-педагогическое сопровождение как составляющая образовательного процесса ..... 240
- Бородина Т. Л.** Проблема внедрения результатов лингвометодических исследований студентов в процессе преподавания иностранного языка..... 243
- Бородина В. Н., Кошкарлов В. И.** Психолого-педагогические проблемы становления идентичности личности в критических ситуациях ..... 246
- Зыбина Л. Н., Кушнир С. В.** Обусловленность самоактуализации уровнем креативности личности..... 250
- Одинцова М. А.** Системный подход в работе спортивного психолога ..... 255
- Перевозкина Ю. М., Перевозкин С. Б., Агавелян О. К., Агавелян Р. О.** Использование проектно-исследовательской технологии в преподавании курса «Математические методы в психолого-педагогических исследованиях» в высшей школе ..... 259
- Тимербулатова Э. С.** Профессиональная деятельность как фактор формирования ценностно-смысловой сферы личности современных женщин-матерей..... 264
- Шамшикова О. А., Клепикова Н. М., Гришин А. М.** Эмпирические характеристики копинг-стратегии студентов педагогического вуза ..... 268

**PSYCHOLOGICAL  
REPORTS**

- Berdnikova A. G.** Psychological and pedagogical support as a component of educational process..... 240
- Borodina T. L.** Problems of introduction of results of lingvo-methodical researches of students in process of teaching the foreign language..... 243
- Borodina V. N., Koshkarov V. I.** Psychological-pedagogical problems of formation of identity in critical situations....246
- Zybina L. N., Kushnir S. V.** Conditionality of self-updating level of creativity of the personality (on selection of educators) ..... 250
- Odintsova M. A.** System approach in work of the sports psychologist..... 255
- Perevozkina J. M., Perevozkin S. B., Agaveljan O. K., Agaveljan R. O.** Use of design and research technology in course teaching «mathematical methods in psychological-pedagogical researches» at the higher school..... 259
- Timerbulatova E. S.** Professional experience as a factor of value-sense sphere of the personality of modern mothers .....264
- Shamshikova O. A., Klepikova N. M., Grishin A. M.** The empirical characteristics of coping strategies of behaviour of students of pedagogical institute ..... 268

### УВАЖАЕМЫЕ ЧИТАТЕЛИ!

Вы держите в руках не совсем обычный номер нашего научно-теоретического журнала. Практически все его авторы – сотрудники Новосибирского государственного педагогического университета, а содержание посвящено стратегии и ресурсам педагогического образования в современных условиях.

Такой выбор оказался неслучаен. В сентябре этого года исполняется 70 лет замечательному человеку, прекрасному профессионалу, с именем которого связаны более тридцати лет жизни нашего университета: первому президенту НГПУ, ректору НГПИ/НГПУ (1988–2008) Петру Вольдемаровичу Лепину. В течение многих лет он был и председателем редакционного совета нашего журнала.

К сожалению, его жизнь оборвалась внезапно в ноябре 2012 г. И выход этого номера – это признание научных, профессиональных заслуг доктора педагогических наук, профессора П. В. Лепина своеобразная дань памяти ректору самого большого педагогического вуза Сибири и Дальнего Востока, «собирателю» и организатору сибирского педагогического образования (В. М. Лопаткин). Среди материалов номера – статьи, посвященные разнообразным аспектам теории и практики профессионального образования, в них – отражение результатов исследований различных научных направлений, активно продолжающих развиваться в вузе – свидетельство сформировавшейся признанной сибирской научной педагогической школы, строительству которой отдавал свои силы и внимание Петр Вольдемарович.

Мы рады, что в номере представлены материалы коллег, друзей Петра Вольдемаровича по общему делу, по профессии. Спасибо всем!

И еще одно небольшое замечание: в 2012 г. Новосибирский государственный педагогический университет получил грант МОиН РФ на реализацию Программы стратегического развития университета. Выпуск этого номера осуществлен за счет этой программы. И это также – свидетельство продолжения тех идей, принципов, начинаний, которые были заложены в Новосибирском государственном педагогическом университете его ректором, президентом – Петром Вольдемаровичем Лепиным.

*Главный редактор  
«Сибирского педагогического журнала»  
Т. А. Ромм*

**DEAR READERS!**

You hold not absolutely usual issue of our scientific-theoretical journal. Practically all his authors are the staff of the Novosibirsk state pedagogical university. And the main subject of the issue is devoted to strategy and resources of pedagogical education in modern conditions.

Such choice isn't casual. In September of this year 70 years to the remarkable person, the beautiful professional with which name more than 30 years of life of our university are connected: to the first president of NSPU, rector of NSPI/NSPU (1988–2008) Peter Voldemarovich Lepin.

Unfortunately, his life broke tragically in November, 2012. And the release of this issue is and recognition of scientific, professional merits of the doctor of pedagogical sciences, professor P. V. Lepin, and a peculiar tribute to the memory of the rector of the biggest pedagogical higher education institution of Siberia and the Far East, “to the collector and the organizer of the Siberian pedagogical education” (V. M. Lopatkin).

Among issue materials there are articles devoted to various aspects of the theory and practice of professional education, in them there is reflection of results of researches of the various scientific directions, actively continuing to develop in higher education institution as the evidence of the recognized Siberian scientific pedagogical school to which construction Peter Voldemarovich directed the efforts and attention.

We are glad that materials of colleagues, Peter Voldemarovich's friends are presented in this issue on common cause, by profession also. Thanks to all!

And one more small remark: in 2012 the Novosibirsk state pedagogical university got the Ministry of Education and Science of the Russian Federation grant, on implementation of the Program of strategic development of the university. Release of this issue is carried out at the expense of this program. And it is also the evidence of continuation of those ideas, the principles, undertakings which were put in the Novosibirsk state university by his rector, the president – Peter Voldemarovich Lepin.

*Editor-in-chief  
of the «Siberian Pedagogical journal»  
T. A. Romm*

## СЛОВО О РЕКТОРЕ

*Аннотация.* В предлагаемом материале – размышления о профессиональном и личностном пути первого президента НГПУ, бывшего ректора П. В. Лепина.

*Ключевые слова:* профессиональное педагогическое образование, педагогический вуз, учитель

## WORD ABOUT THE RECTOR

*Abstract.* In an offered material there are reflections about a professional and personal way of the first president of NSPU, the former rector P. V. Lepin.

*Key words:* professional pedagogical education, pedagogical higher education institution, teacher

## ПЕТР ВОЛЬДЕМАРОВИЧ ЛЕПИН

Петр Вольдемарович Лепин родился 27 сентября 1943 г. на ст. Вей-ша-хе (КВЖД, Китай). Родители: отец – Вольдемар Николаевич; мать – Анфиса Петровна, служившие на Китайско-Восточной железной дороге. В Китае окончил три класса начальной школы, и, как он позднее писал в своей автобиографии, его семья в 1954 г. переехала на целинные земли в Сибирь, в Купинский район Новосибирской области, где он продолжил свою учебу уже в советской школе. В том же 1954 г. ученик 4 класса П. Лепин был принят в пионеры.

В 1961 г. окончил среднюю школу в селе Сибирском Купинского района и летом поступил в Новосибирский государственный педагогический институт. Интересно, что заявление, направленное в Новосибирский пединститут, ученик 10 класса П. Лепин написал еще 14 марта 1961 г., то есть, за три месяца до окончания школы. В этом заявлении он просит руководство вуза допустить его к сдаче вступительных экзаменов на естественно-географический факультет. Кроме личного заявления и документа об окончании средней школы, необходимо было приложить и характеристику из школы, подписанную классным руководителем и директором школы. Обратимся и мы к этому документу. В характеристике отмечается, что П. Лепин во время обучения в 5 и в 10 классах являлся старостой класса, а с 6 по 10 класс являлся редактором обще-школьной газеты. В ряды ВЛКСМ вступил в 1958 г. Школьная администрация отмечала его любовь к физическому труду и технике. Подчеркивалось, что в летние месяцы, во время школьных каникул, ученик П. Лепин

активно трудился на совхозных полях, за что был премирован ценным подарком. Окончил курсы трактористов-шоферов и парашютистов. В спорте особый интерес проявил легкой атлетике (в метании диска и ядра сдал на второй юношеский разряд). В характеристике подчеркивалось, что «Учительский коллектив школы давно заметил, что Лепин проявляет большой интерес к естественным наукам и считает, что со временем он сможет стать хорошим преподавателем географии и естественных наук». Как показали дальнейшие события, школьные учителя верно и объективно оценили немалые потенциальные возможности своего выпускника.

Вступительные экзамены в пединститут проводились в июле 1961 г., поступающие на естественно-географический факультет в тот год, должны были сдать пять экзаменов. Абитуриент П. Лепин все сдал успешно: иностранный язык (немецкий) – «удовлетворительно», русский язык и литературу – «хорошо», химию – «хорошо», географию – «отлично», историю народов СССР – «отлично». Но со второго курса института, в 1962 г., П. Лепин был призван в армию. Военную службу проходил в в/ч 22635, дислоцировавшуюся в г. Барнауле. Как вспоминал позже П. В. Лепин, то, что он активно занимался спортом в школе, пригодилось ему во время прохождения военной службы. В армии ему удалось совершить несколько прыжков с парашютом. Отслужив три года в армии, Петр Вольдемарович, вновь возвращается в НГПИ, где его восстанавливают на второй курс естественно-географического факультета и одновременно назначают ста-

ростой 4-й студенческой группы.

В родном вузе он встретил свою будущую супругу – Людмилу Богомолу, студентку факультета иностранных языков. Эта была любовь с первого взгляда, а незабываемая встреча, как позднее вспоминал Петр Вольдемарович, произошла на лестнице в учебном корпусе, он поднимался по лестнице, по которой в это время спускалась ОНА, его счастливая судьба. Эта памятная встреча состоялась то ли в конце 1965, то ли в начале 1966 года. А 27 сентября 1966 г. у Петра Вольдемаровича и Людмилы Михайловны состоялась скромная студенческая свадьба. Так в Новосибирском пединституте появилась ещё одна молодая студенческая семья. В 1967 г. родилась дочь, которую назвали Людмилой, это женское имя, как известно, Петру Вольдемаровичу очень нравилось.

В небольшом личном деле студента естественно-географического факультета П. В. Лепина, которое сегодня хранится в музее истории НГПУ, имеются документы, рассказывающие о некоторых эпизодах его студенческой жизни. В феврале 1967 г., когда он уже был студентом третьего курса, вдруг выяснилось, что приказа по институту о восстановлении П. В. Лепина в качестве студента, после его возвращения из армии, нет и не было. Т. е., полтора года он уже учился на дневном отделении: посещал учебные занятия, сдавал зачеты и экзамены, являлся старостой студенческой группы, получал стипендию, имел студенческий билет и зачетку, – а вот соответствующего приказа о его зачислении в студенты издано не было. В ходе разбирательства выяснилось, что все необходимые документы П. В. Лепиным были своевременно переданы в деканат и ректорат, и где-то там была допущена досадная оплошность с соответствующим приказом. Пришлось руководству института издавать такой приказ задним числом.

Хранящаяся в тот же личном деле студенческая зачетка, позволяет увидеть как студент П. В. Лепин, будущий профессор и будущий ректор, сдавал экзамены в родном вузе. В течение двух первых сессий, до своего ухода в армию, в зачетке чередовались тройки и четверки. А вот после возвращения с военной службы за последние восемь семестров лишь 3 экзамена были сданы им на «удовлетворительно», 16 экзаменов он сдал на «хорошо» и 11 экзаменов на «отлично». Государственные экзамены в июне

1969 г. студент П. В. Лепин сдал на одни пятерки, и 5 июля 1969 г. ему был выдан диплом выпускника НГПИ с присвоением квалификации «Учителя географии и биологии средней школы». Людмила Михайловна Лепина окончила вуз в 1970. Срок обучения на дневном отделении факультета иностранных языков в те времена, был рассчитан на четыре года, но в связи с рождением дочери, Людмиле Михайловне пришлось брать академический отпуск, на год.

Весной 1969 г. при распределении выпускник ЕГФ Петр Вольдемарович Лепин получил направление в одну из школ Новосибирска. Но летом 1969 г. молодого специалиста П. В. Лепина перераспределяют, и он остается в стенах своего родного вуза в качестве секретаря институтского комитета ВЛКСМ. Три года он проработал в этой выборной должности. При его активной поддержке при институте были открыты курсы старших пионерских вожатых, создан клуб «ребячьих комиссаров», а лучшие выпускники получали путевки ЦК ВЛКСМ для внеконкурсного зачисления на историко-педагогический факультет. Летом 1972 г. был принят ассистентом кафедры экономической географии.

В 1973 году в семье П.В. Лепина произошло радостное событие – родился сын, которое назвали Андреем. Когда дети подросли, то и дочь Людмила, и сын Андрей стали студентами НГПИ. Людмила Петровна окончила исторический факультет в 1990 г., а Андрей Петрович окончил свое обучение на математическом факультете в 1995 г.

В 1975 г. Петра Вольдемаровича утверждают заместителем секретаря институтского партийного комитета, а по совместительству он продолжает работать старшим преподавателем на своей родной кафедре. В мае 1978 г. П. В. Лепина избирают секретарем партийного комитета института, на этой должности он остается в течение последующих пяти лет. В те годы это была очень ответственная и хлопотная должность, по сути, руководитель партийной организации учебного заведения нес полную ответственность вместе с ректором за все, что происходило в вузе. В 1980 г. Петр Вольдемарович получает первую весьма значимую награду – «Отличник народного просвещения РСФСР».

В январе 1982 г. успешно защитил кандидатскую диссертацию в Московском государственном педагогическом институте. Тема диссертации: «Роль городов в форми-

ровании экономических районов Индии», специальность 11.00.02 – «экономическая и социальная география». Диссертация была подготовлена под научным руководством – лауреата Государственной премии СССР, кандидата географических наук, доцента М. Г. Соловьевой. В конце сентября 1982 г. Высшая аттестационная комиссия утвердила П. В. Лепина кандидатом географических наук.

В августе 1983 г. П. В. Лепин был назначен проректором по учебной работе НГПИ. В 1986 г. Петр Вольдемарович получает аттестат доцента по своей родной кафедре экономической географии. В 1988 г. после ухода прежнего ректора НГПИ – д. и. н., профессора Екатерины Ивановны Соловьевой, – Министерство народного образования утверждает П. В. Лепина в должности ректора одного из крупнейших педагогических вузов Сибири и Дальнего Востока. Таким образом, путь от студента первого курса и до ректора занял у него 27 лет, а это, на наш взгляд, небольшой срок. В 1992 г. П. В. Лепин получает аттестат профессора кафедры экономической географии.

В должности ректора вуза Петр Вольдемарович Лепин оставался на протяжении двух десятилетий, с февраля 1988 г. по май 2008 г., т. е. четыре пятилетних срока подряд, а это означало, что ни со стороны коллектива сотрудников и преподавателей вуза, ни со стороны Министерства народного образования РСФСР (позднее – Министерства образования и науки РФ), нареканий и существенных замечаний его деятельность не вызывала. В анкетных документах, составленных в 2005 г. о трудовой деятельности П. В. Лепина, встречаются такие примечательные слова: «Общий трудовой стаж – 36 лет, стаж работы в области образования – 36 лет, стаж работы в области высшего образования – 36 лет, стаж работы в НГПИ/НГПУ – 36 лет ...». В 1999 г. П. В. Лепин был награжден орденом Дружбы.

В 1996 г. Петр Вольдемарович был избран членом-корреспондентом общественной Международной педагогической академии, а в 2000 г. стал действительным членом этой академии. В сентябре 2000 г. в Московском государственном педагогическом университете П. В. Лепин защитил диссертацию на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Тема диссертации: «Стратегия развития региональной системы непрерывного педагогического образования: (на материале Западной Сибири)». Специаль-

ность 13.00.01 – «общая педагогика, история педагогики и образования». Научным консультантом при подготовке диссертационного исследования выступал действительный член РАО, доктор педагогических наук, профессор В. А. Сластенин. Интересный факт: одним из официальных оппонентов на защите докторской диссертации П. В. Лепина выступал доктор педагогических наук, профессор Леонид Федорович Колесников, который в 1975–1981 гг. был ректором Новосибирского государственного педагогического института.

В 2002 году после полутора десятков лет руководства вузом Петр Вольдемарович получает высокую и значимую награду – «Заслуженный работник высшей школы РФ». В этом же 2003 г. по решению Администрации Новосибирской области П. В. Лепин был награжден почетным знаком «За заслуги перед Новосибирской областью».

Петр Вольдемарович Лепин является автором более 120 научных и учебно-методических работ. Он автор нескольких монографий и соавтор ряда коллективных работ. Успешная и плодотворная деятельность ректора была бы невозможна без коллектива ближайших помощников ректора – проректоров. В разные годы вместе с Петром Вольдемаровичем на благо вуза успешно трудились Василий Михайлович Кравцов, Виктор Иванович Соболев, Екатерина Ивановна Соловьева, Валерий Алексеевич Угодников, Акрам Жафярович Жафяров, Василий Яковлевич Сиенко, Николай Александрович Ряписов и др.

Кроме значительной и ответственной административной и преподавательской деятельности П. В. Лепин постоянно занимался обширной общественной работой. Он входил в состав коллегии Главного управления образования мэрии г. Новосибирска и коллегии департамента образования Новосибирской области. В 1990 г. Петр Вольдемарович выступил инициатором создания общественной организации – Ассоциации педагогических вузов Сибири – и возглавлял эту организацию почти два десятка лет. Он входил в состав и активно работал в Совете педагогических университетов России, в Совете ректоров Новосибирской области и в Российском союзе ректоров. В 2002 г. Американским Биографическим институтом за значительный вклад в общественную жизнь Петр Вольдемарович Лепин был номинирован на звание «Человек года 2002».

За время его работы в качестве ректора



в вузе произошли очень важные и крупные преобразования. Назовем только некоторые из них. В 1989 г. были созданы два новых факультета: факультет физической культуры (ФФК) и факультет дополнительных педагогических профессий (ФДПП); в 1990 г. открыт Куйбышевский филиал НГПИ (в г. Куйбышеве Новосибирской области). В 1993 г. приказом Министерства народного образования вуз получил утверждение в статусе педагогического университета – НГПУ. В 1996 г. был открыт факультет психологии (ФП), а в 1998 г. – факультет рекламы и связи с общественностью. В 2003 году при его активной поддержке был открыт Институт молодежной политики и социальной работы (ИМПИСР), это было инновационное по своей сути направление работы педагогического университета, которое унаследовало лучшие традиции в деле подготовки специалистов для системы воспитания и работы с молодежью. В 2004 – 2006 г. ряд факультетов в вузе были преобразованы в институты, так были созданы: институт естественных, социально-экономических наук (ИЕСЭН), институт филологии, массовой информации и психологии (ИФМИП), институт искусств (ИИ), институт истории, гуманитарного, социального образования (ИИГСО).

После оставления должности ректора, летом 2008 г. П. В. Лепин был избран, впервые в истории вуза, президентом НГПУ. Ученый совет университета на своем заседании почти единогласно поддержал его кандидатуру. Итоги тайного голосования были следующие: из 63 списочного состава Ученого совета НГПУ на этом заседании присутствовало 47 человек, «за» проголосовало – 46 человек, «против» – 1, воздержавшихся не было. В октябре того же года Министерство утвердило его в качестве президента НГПУ на срок пять лет, до осени 2013 года. В 2010 г. по решению руководства межрегиональной общественной ассоциации «Сибирское соглашение» Петр Вольдемарович Лепин был удостоен звания Кавалера Золо-

того почетного знака «Достояние Сибири».

В последний год своей жизни П. В. Лепин продолжал педагогическую деятельность в родном вузе: вел практические занятия, читал лекции, осуществлял руководство курсовыми и дипломными работами студентов ИЕСЭН. Можно оценить, насколько актуальными и интересными были темы дипломных работ студентов, которыми он руководил: «Внешние экономические связи Новосибирской области»; «Иммиграция иностранной рабочей силы в Россию»; «Обеспечение стран Европы энергоресурсами».

Планы и проекты Петра Вольдемаровича Лепина были интересны и разнообразны: он планировал собрать и приступить к реализации создания библиотеки изданий, посвященных истории районов и населенных мест Новосибирской области; собирался подготовить новое издание книги по истории своего родного вуза, были и другие интересные задумки, но тяжелая болезнь нарушила эти планы.

Сердца ученого, педагога, организатора Петра Вольдемаровича Лепина перестало биться 5 ноября 2012 г. На церемонию траурного прощания со своим учителем, коллегой, товарищем, которая проходила 7 ноября 2012 г. в актовом зале НГПУ, пришли сотни людей: студенты, преподаватели и сотрудники, представители органов законодательной и исполнительной власти города и области. Телеграммы со словами соболезнования приходили не только с разных уголков России, но из ближнего и дальнего зарубежья. Долгая и добрая память людей, хорошо знавших и глубоко уважавших этого незаурядного и яркого человека, является лучшей оценкой его жизни и деятельности.

Урна с прахом бывшего ректора и бывшего первого президента НГПУ была помещена в памятную стену на территории Новосибирского крематория, куда можно придти, чтобы отдать дань уважения ПЕТРУ ВОЛЬДЕМАРОВИЧУ ЛЕПИНУ.

5 сентября 2013 года ушла из жизни и Людмила Михайловна Лепина – не выдержало сердце.

*Алексей Дмитриевич Герасёв*

*доктор биологических наук, профессор,*

*ректор Новосибирского государственного педагогического университета*

*Владимир Ильич Баяндин*

*кандидат исторических наук,*

*доцент кафедры отечественной истории*

*Новосибирского государственного педагогического университета*

С Петром Вольдемаровичем судьба свела нас двадцать три года тому назад. В то время я был начинающим ректором. С опытом работы заведующего кафедрой и декана, но уже уяснившим, что тонкостей деятельности ректора я даже не представлял и очень сожалевшем, что судьба не предоставила мне возможности поработать проректором. Ну, а мои проректоры по разным причинам оказались в ту пору плохими помощниками. Наше поколение помнит о «лихих 90-х», а образование испытало все прелести того времени в полной мере. Многие вузы вошли в этот период без всяких резервов, ну а самая бедная их составляющая – педагогические вузы – были особенно незащищены. Тогда не было ничего: ни финансов, ни помощи, ни защиты. В общежития попёрла уголовщина, студенты стали уходить, от милиции помощи было не дожидаться. И один из её местных руководителей, чтобы снять с себя ответственность, настроил в министерство письмо, где описывал бездеятельность ректора во всём чёрном. В Москве пасквиль переадресовали Петру Вольдемаровичу, в то время он был уже многоопытным ректором НГПИ. И вот в один прекрасный день, как снег на голову, к нам приехали двое проверяющих. Одним из них был ныне покойный Виктор Иванович Соболев, а другим – декан исторического факультета НГПИ. Гости целый день знакомились с жизнью преподавателей и студентов Новокузнецкого государственного педагогического института, разговаривали с людьми. Вечером состоялся «разбор полётов», из которого мы уяснили, что проблемы в профессиональном образовании Новосибирска и Новокузнецка схожи. С чем гости и отбыли. Я и до сих пор не знаю, что Петр Вольдемарович ответил в Москву, но больше нас никто не терроризировал. Потом мы познакомились лично и испытывали друг к другу взаимную симпатию. Я думаю, что Петр Вольдемарович мне доверял, а порой и сам обращался за помощью. Мне посчастливилось несколько раз принимать участие в работе аттестационных комиссий НГПУ, и я благодарен ему за предоставленную возможность поучиться у коллег ведущего педагогического вуза России. Я был оппонентом

на защите докторской Петра Вольдемаровича и помню эту защиту до сих пор, тёплые слова его консультанта – академика Виталия Александровича Слостёнина. В то смутное время именно Петр Вольдемарович первым осознал необходимость объединения педвузов как самой незащищённой ветви высшего образования и выступил инициатором создания ассоциации педвузов Сибири. В то время мы много общались формально и неформально, всё глубже понимая друг друга, искали и находили возможности объединять усилия и помогать друг другу, ездили в гости, принимали участие в различных мероприятиях..., как следствие – становились внутренне ближе. А это ведь очень важно в совместной работе.

Постепенно жизнь налаживалась, мы более уверенно чувствовали себя на ногах, жизненная необходимость частых встреч ослабевала, становилась недостаточной и глубина общения. По прошествии этих лет я пришёл к пониманию, что это было нашей общей ошибкой. Но Петр Вольдемарович по-прежнему оставался внимательным, тактичным и мудрым, никогда не забывал поздравить с днём рождения, с любыми достижениями, дать тактичный совет. Последнее он зачастую делал как бы мимоходом, создавая иллюзию, что идея пришла в голову сама собой. И никогда не злорадствовал по поводу ошибок и неудач. Я всегда задумывался, почему у столь успешного, на мой взгляд, человека, каким я считал и считаю Петра Вольдемаровича, столько критических ноток в отношении к жизни. И только тогда, когда профессора Лепина не стало, я понял, что это всё из детства: он прошёл через слишком большие ожоги.

Петр Вольдемарович был безусловно сильным и интеллигентным человеком, беззаветно любящим свой университет, который он создал и которому отдал всю жизнь. Никого не нагружал своими проблемами, всё носил в себе, внешне оставаясь почти таким же, как и двадцать лет назад. Осознанно принял решение, что пришла пора уходить с поста ректора и подготовил себе замену, достойно принял страшный диагноз, убеждая других, что ничего особенного и не проис-

ходит (Я, например, узнал об этом только после его операции), и до последнего дня строил планы о том, как много полезного он сможет принести родному университету.

Его жизнь оборвалась на взлёте, неожиданно, когда он ещё многое мог, умел и хотел. Осталась память в сердцах коллег, друзей, родных... И боль, как осознание того,

что утрата была безвозвратна, безмерна и несправедлива.

Добрая память тебе Пётр Вольдемарович! Мне тебя по-прежнему не хватает, я до сих пор не могу поверить, что уже никогда не смогу пожать твою надёжную руку. Прости, если чем-то обидел, или не поддержал.

Теперь уже вечный должник,

*Сергей Михайлович Редлих*

*доктор педагогических наук, профессор,  
Новокузнецк*

## ОБЪЕДИНИТЕЛЬ СИБИРСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В 1987 году я был назначен проректором по учебной работе Барнаульского государственного педагогического института. В октябре того же года в составе комиссии Министерства образования Российской Федерации (МО РФ) я оказался в Ростовском пединституте. Шла комплексная, плановая проверка института для рассмотрения на коллегии МО. Мне было поручено проверить подготовку специалистов на физико-математическом и химико-биологическом факультетах. Руководила комиссией численностью около 20 человек Лидия Федоровна Козлова – работник МО РФ, курировавшая педвузы Северного Кавказа.

Заместителем председателя комиссии был назначен Петр Вольдемарович Лепин – проректор по учебной работе Новосибирского госпединститута. Там, в г. Ростове, мы познакомились, и каждый вечер докладывали Петру Вольдемаровичу о ходе проверки. Я, начинающий проректор, сразу почувствовал опыт и профессионализм коллеги из Новосибирска. Петр Вольдемарович спокойно, рассудительно, с глубоким уважением общался и с проверяемыми, и с нами – членами комиссии. Во время той первой рабочей встречи я проникся симпатией и уважением к Петру Вольдемаровичу. Вместе возвращались в родную Сибирь, ближе познакомились в личном плане. Вскоре П. В. Лепин стал ректором НГПИ и наше сотрудничество продолжалось.

В начале 1990-х годов Петр Вольдемарович организовал совещание ректоров всех педвузов Западной и Восточной Сибири с участием зам. министра образования Боло-

това Виктора Александровича. Петр Вольдемарович выступил с предложением объединения всех педвузов региона и их филиалов в Ассоциацию. Министерство эту идею поддержало. Петр Вольдемарович предложил на обсуждение коллег его концепцию организации и функционирования Ассоциации, в которой основными положениями были:

- коллегиальность и равноправие членов,
- совместная разработка учебных программ и планов (появилась в это время свобода действий для вузов),
- централизованная публикация методических и научных разработок,
- создание межвузовских научных коллективов,
- регулярный обмен опытом, проведение совещаний и конференций во всех вузах (по очереди) Ассоциации,
- проведение совещаний проректоров по направлениям деятельности на базе того или иного вуза,
- тесное сотрудничество с Международной академией наук педагогического образования (МАНПО),
- учреждение журнала «Педагог» членами Ассоциации на базе Барнаульского госпедуниверситета.

Все вузы Сибири поддержали эту идею. Ректоры педвузов приняли своих коллег по очереди у себя. На этих совещаниях обсуждались проблемы развития педагогического образования, укрепление связей между вузами, пути совершенствования подготовки педагогических кадров, развитие совместных научных исследований.

Естественным продолжением этих кон-

тактов на высшем уровне стало укрепление взаимодействия на уровнях проректоров, деканов, зав.кафедрами. Журнал «Педагог» учрежденный всеми педвузами Сибири, собрал под своим крылом научную элиту сибиряков, соединил научные школы, позволил лучше понять, каким потенциалом обладает тот или иной коллектив. Петр Вольдемарович Лепин умело координировал эту деятельность, являясь руководителем Ассоциации.

Когда сгущались тучи над каким-то вузом, поддержка всего педагогического сообщества Сибири выручала. Так было, например, когда вышел проект приказа Министерства о соединении Барнаульского госпединститута, Алтайского института культуры и Алтайского госуниверситета. Благодаря коллектив-

ным действиям Ассоциации наши вузы сохранили самостоятельность.

Петр Вольдемарович Лепин остается для меня не только видным руководителем Новосибирского госпедуниверситета и Ассоциации, но и человеком, на которого хотелось равняться, у которого хотелось учиться. Он всегда был душой нашего ректорского сообщества, общение с ним приносило заряд хорошего настроения, оптимизма.

Ассоциация продолжает действовать, объединяя педвузы ради общей задачи – подготовки современного учителя. Сегодняшний руководитель Ассоциации, ректор НГПУ, профессор Герасёв Алексей Дмитриевич, на мой взгляд, достойно продолжает дело, начатое Петром Вольдемаровичем Лепиным.

***Владимир Михайлович Лопаткин***

*доктор педагогических наук, профессор*

*советник при ректорате*

*Алтайской государственной педагогической Академии,*

*г. Барнаул*

УДК 159.923

*Лепин Пётр Вольдемарович*  
(1943–2012)

*Доктор педагогических наук, профессор, президент Новосибирского государственного педагогического университета*

## **ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ И МОЛОДЁЖИ – ЭТО ОБЩАЯ ЗАДАЧА ГОСУДАРСТВА И ЦЕРКВИ**

*Аннотация.* Статья содержит основные положения доклада П. В. Лепина. Рассмотрена значимость проблем воспитания в современном образовании.

*Ключевые слова:* воспитание, нравственность, семья, церковь

---

*Lepin Peter Voldemarovich*  
(1943–2012)

*Doctor of pedagogical sciences, professor, president of the Novosibirsk state pedagogical university*

## **SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF CHILDREN AND YOUTH IS THE GENERAL PROBLEM OF THE STATE AND CHURCH**

*Abstract.* Article contains basic provisions of the report made by P. V. Lepin. The importance of problems of upbringing in modern education is considered.

*Keywords:* education, moral, family, church.

Хорошо, что мы обсуждаем сегодня эту проблему. Мы прошли этапы разрушения и некоторого становления и вот, наверное, лет десять-пятнадцать мы ищем варианты, как всё-таки воспитывать человека достойного, который со своими духовными ценностями будет развивать себя, общество, страну. На августовском совещании 2010 г. Д. А. Медведев особо подчеркнул, что ученики и их родители должны будут самостоятельно выбирать предмет обучения. Что это может быть? Во-первых, это могут быть основы православной культуры, основы культуры мусульманской, основы буддизма и т.д. Если найдутся те, кто захочет изучать всё многообразие российской религиозной жизни, для таких учеников может быть разработан общий курс по истории традиционных крупнейших конфессий нашей страны. Наконец, третий вариант: тем, кто не имеет определённых религиозных убеждений, у кого они не сформировались, должно быть предоставлено право изучать основы светской этики. Таким образом, мы охватываем

всех, кто имеет разные представления о том, что необходимо для изучения, сообразуясь с представлениями самих учеников, сообразуясь с представлениями, конечно же, их родителей. Выбор учеников и их родителей должен быть абсолютно добровольным: это важнейшее условие. Любое принуждение по этому вопросу не только носит незаконный характер, но и абсолютно контрпродуктивно. Преподавать эти предметы будут светские учителя.

8 ноября 2010 г. состоялся VI Всероссийский форум руководителей образовательных учреждений. В работе одной из тематических секций форума – «Повышение качества образования как основа воспитания творческих инновационных кадров» – принял участие руководитель сектором основ православной культуры Отдела религиозного образования и катехизации Русской Православной Церкви Г. В. Демидов. Он подчеркнул, что «за прошедший год-полтора опыт, полученный в ходе апробации учебного предмета, по своей сути является уникальным для всей

системы образования. Важнейшая задача данного учебного предмета – найти необходимые точки соприкосновения государства и религиозных конфессий. Церковь готова делиться своим опытом в области духовно-нравственного воспитания... Перед началом апробации были мнения о том, что введение данного предмета будет способствовать религиозной розни среди детей. Это мнение не подтвердилось», – подчеркнул Г. В. Демидов. Ни в одном из регионов не было никаких нареканий – и родители, и дети заинтересованы в изучении предмета.

Совет Общественной палаты Российской Федерации по вопросам изучения религиозной культуры в системе образования разработал целый пакет предложений по данному вопросу. Я внимательно изучил этот пакет, и мне думается, что там многого не хватает; то есть понять смысл, чего же мы хотим, – трудно. Он очень объёмный, он нечитаемый, но главное (что радует!) там идёт разговор о совместной работе школы и Церкви. Наверное, самая главная задача на сегодня состоит в том, чтобы гармонично соединить традиционные религиозные мировоззрения с современным взглядом на мир.

Кто это будет делать? Размышлял, размышлял: ну, кто? И получается, что учитель, священник. Даже семья несколько в стороне остаётся: семья многодетная, в семье не хватает денег, родители работают. Именно на нас и ложится этот тяжкий, но очень интересный творческий труд.

А как живёт современная высшая школа? В «Вестнике высшей школы» (№ 10 за 2009 г.) профессор Н. С. Розов отмечает, что «контур деградации человеческого капитала объединяет факторы роста социальной напряжённости и протестного поведения с факторами деградации „человеческого капитала“ страны. <...> Ухудшение вышеуказанных качеств и деградацию человеческого потенциала, включая нежелание настоящему учиться, а также алкоголизацию и наркотизацию молодёжи вызывают следующие сквозные характеристики личностно-значимых ритуалов (мы говорим не о каких-то качествах, мы говорим о ритуалах. – П.Л.): чувства социальной фрустрации, отсутствия перспектив, безнадёжности; ощущение непреодолимых разрывов в доходах, классовой пропасти (гламурная жизнь на телеэкране и

в гляцевых журналах при ежемесячной нехватке денег на пропитание семьи); надежды на ренту – доход от занимаемой позиции, безразличие к усилиям, квалифицированности и эффективности труда».

Как известно, важнейшим фактором социальной напряжённости является не сам уровень жизни, а видимый громадный разрыв, воспринимаемый как несправедливый и безнадёжный».

Вот некоторые итоги социальных опросов, проводившихся среди студентов, обучающихся в высшей школе: только 15% молодёжи ориентированы на получение высokonравственного высшего образования; при этом оно не просто декларируется, но и сопровождается реальными усилиями как по подготовке к поступлению в вуз, так и последующими усилиями, занятиями в учебном процессе.

Мы всё чаще говорим об улучшении качества жизни через образование и о формировании в университетах системы управления индивидуальными проектами получения образования и строительства карьеры специалиста. Я пролистал журналов десять за прошедший год, касающихся высшей школы. И очень редко видел просто строчку – духовно-нравственное – без расшифровки. Очевидно, другие качества считаются главными. Вот, например, как пишет Яхонтов: «Всё, что у вас есть, – ваша жизнь. Больше вы ничем не наделены и не владеете. Её постоянно будут у вас отнимать, если не физически, то поминутно, обманывая, внушая, что расходуете её зря, когда приносите в жертву высоким идеалам. Охотников поживиться вашим временем – пруд пруди. Не попадайтесь на эту удочку. Реальные ресурсы, тем не менее, включают: время вашей жизни (оно мгновенно), здоровье, внутреннюю энергию, ваш интеллект, денежные средства и другие активы, которыми вы располагаете, самодисциплину, круг друзей и знакомых». Всё вроде бы правильно. Но нет ни слова о том, как личность готовить к тому, чтобы она умела управлять своим сознанием, формировать духовные ценности, сознательно отказываться от всяческих соблазнов, где-то ограничивать себя, помогать ближним. Это очень важно, но высшая школа как-то дистанцируется от этих вопросов.

Хотели мы этого или нет, но в нашу жизнь стремительно входит новый тип культуры (зачастую как конфликтующая структура), она охватывает весь мир, легко проникает через национальные границы – это электронные средства коммуникации. Преподавание на всех уровнях и должно быть направлено на то, чтобы обучить молодых людей ориентироваться в информационных потоках (где немало грязи!), добывать необходимые знания и обретать в ситуации глобализирующего воздействия способность к личностному развитию. Тогда кто же эти мудрые люди, способные передать опыт предыдущих поколений молодым, очень тонко и мудро передать, спокойно и с тактом? – Нет сомнения – это учителя. И Церковь. И, наверное, родители. Других просто нет. Другие передают другое – то, что омрачает нашу жизнь.

Слово «педагог» в переводе с греческого означает ‘детоводитель’ (постарославянски – ‘пестун’), и когда мы говорим «выпестовать дитя», это дорогого стоит.

«Нравственное влияние учителя является основой воспитания», – считал К. Д. Ушинский. Достоевский писал: «Учитель – это штука тонкая; народный национальный учитель вырабатывается веками, держится преданиями, бесчисленным опытом. Деньгами вы, например, настроите школ (и, наверное, можно добавить, да простит меня классик, – и компьютеры купим. – П. Л.), но учителей сейчас не наделаете». А как сильно о нравственном примере сказал немецкий педагог А. Дистервег: «Повсюду ценность школы равняется ценности её учителя».

Какие значимые слова произнес Святейший Патриарх Московский и Всея Руси Кирилл на открытии IV Ассамблеи Русского мира: «Учитель занимает уникальное место в обществе. Он передаёт новым поколениям опыт, знания, ценности – всё то, что накопил народ и всё человечество за свою историю. От его трудов во многом зависит, как будет думать, чувствовать и поступать человек в своей жизни. А значит, от него зависят дальнейшие пути развития общества». На заседании Российской Академии образования он сказал: «Если мы отказываемся от того, что школа является механизмом, инструментом воспитания человека, то мы обрекаем общество на очень неясное существование в будущем».

К сожалению, нужно сказать, что за последние годы, начиная с 1993 (я это хорошо знаю, потому, что двадцать лет был ректором), из учебных программ ушло всё, что касалось воспитания, в том числе и духовно-нравственного. Наверное, только с началом XXI века в учебный процесс вновь стали входить эти ценности. И вот что поразительно: теперь я вижу тех людей, которые тогда уничтожали эти ценности, а сегодня они снова руководят и говорят о необходимости духовно-нравственного воспитания! Это так забавно!

Мы в нашем вузе не отказывались от тех замечательных традиций, которые накопила высшая школа. Мы не ломали традиций, мы их развивали. И я очень рад, что двадцать лет назад в наш вуз в первый раз, наверное, пришёл священник. Я рад, что Владыка несколько раз бывал у нас в вузе и что сегодня на разных факультетах читают лекции и ведут курсы священники. Это нас сближает, и мы понимаем друг друга. Это очень важно, ведь мы готовим специалистов, которые должны будут понимать людей. Православная культура, школьный театр, массовые народные зрелища, театральная культура, история религий, музеи мира, психология семьи, работа с молодёжью – все эти курсы развиваются в вузе. Тот, кто хочет, – берёт (это всё зависит, конечно, от личности). Радуюсь, что и властные структуры начинают это понимать и заверяют, что будут помогать развитию духовно-нравственного воспитания.

Готовясь ко встрече, я посмотрел, какими качествами должен обладать учитель. Их перечень занял две страницы – пятьдесят два личных качества, являющихся профессионально важными для педагога. Назову некоторые из них: вежливость, воспитанность, внимательность, порядочность, принципиальность, искренность, гуманность, деловитость, доброжелательность, тактичность. И только в самом конце – увлечённость предметом, чувство нового.

А вот как о том же сказал стихами педагог Падурин:

*Если путь педагога Бог тебе указал,  
Это значит, что строго Бог тебя наказал:  
Наказал воздержаньем от коварства и лжи,  
Ты таким наказаньем как святым дорожи;*

*Он лишил тебя права быть хоть чуточку злым,  
Так гордись же во славу наказаньем своим;  
Быть душой некрасивым он тебе запретил  
Наказаньем счастливым Бог тебя наградил.*

Действительно, самая трудная работа – это работа с людьми. Вот как XX век поступил с нашим обществом: все мы знаем, что Декретом 1918 года школа была отделена от Церкви. И сразу же от Церкви была отделена семья, значительная часть семьи. Это нанесло сильнейший удар по воспитанию в семье. Владыка Тихон пишет: «...безбожие как идеология разрушения, разрушая традиционную для России систему образования и воспитания, не помогало родителям заложить основы духовно-нравственного воспитания детей». Что тут добавить? Правда.

За последние годы вышла масса различных постановлений, хотя называются они, как правило, программами. Наименования некоторых из них я выписал: «Планирование семьи», «Дети-инвалиды», «Дети Чернобыля», «Дети Севера», «Питание», «Одарённые дети», «Беженцы», «Безопасное материнство» и прочие, прочие, прочие. Реализация этих программ упирается, как правило, в деньги – деньги разные.

Просмотрел я и программу «Духовно-нравственное воспитание» – она очень большая. И я пока не понимаю, почему, несмотря на предпринимаемые законодательные меры, ситуация с духовно-нравственным воспитанием молодёжи не очень улучшается? Нам бы всем послушать и претворить в жизнь пожелания Святейшего Патриарха Кирилла. Вот его слова: «Если бы семья, школа и Церковь работали сообща, если бы был высокий уровень координации действий, то на выходе, как говорят инженеры, мы имели бы совсем другой сигнал, у нас было бы совсем другое качество жизни и другое общество». Это – первое.

Второе – это проблема семьи. Известный педагог и философ Ильин называл семью «первичным лоном человеческой культуры». Семья для ребёнка – первое родное место на земле: сначала – место жилища, источник тепла и питания, потом – место осознанной любви и духовного понимания. Семья для ребёнка – первое «мь», возникшее из любви, где один стоит за всех и все за одного; она для него – школа взаимного

доверия и совместного организованного действия. Мы все слагаемся в семье со всеми нашими возможностями, чувствами и хотениями. И каждый из нас остаётся в своей жизни духовным представителем своей отеческо-материнской семьи. Здесь ребёнок научается: любить – кого и как; верить – во что; жертвовать – кому и чем. Здесь открываются в душе ребёнка главные источники будущего счастья и несчастья. Здесь ребёнок становится маленьким человеком, из которого впоследствии разовьётся великая личность или, может быть, низкий проходимец. Семья есть первый естественный и в то же время священный союз, в который вступает человек. И он призван строить этот союз на любви, вере и свободе, научиться в нём первым совместным движениям сердца и подняться от него к дальнейшим формам человеческого духовного единства – Родине и государству.

И здесь мы сталкиваемся ещё с одной проблемой воспитания, которая, как правило, уходит на второй план. Мне вспоминается один эпизод моей жизни, более тридцати лет тому назад. 1979 год. Моя жена Людмила Михайловна была учительницей, а я, будучи молодым преподавателем вуза, вёл туризм. Закончился учебный год, конец июня. «Давай, – говорит жена, – сводим ребятшек в поход». Я пригласил своего друга Александра, и все мы поехали в Искитим (полтора часа на электричке). Девятый класс – оторви да выбрось, но для меня – безумная любовь, возникшая за три дня. Вышли из электрички, два с половиной часа ходу – излучина реки Бердь, прекрасный песок и глубокая река. Мы разбили лагерь. Рядом с лагерем – каменоломня. Отправляю ребят нарвать смородины для чая. Прибегают – глаза по полтинникам, говорят: «Там стоит вагон!». (А это сосновый бор, дороги нет.) – «Где?» Идём. Стоит остов железнодорожного вагона на рельсах. (Я готовился к этому походу и привёл ребят в каменоломни, где был страшный Искитимский ГУЛАГ.) Это был вагон, в котором держали священников и других заключённых. Неподалеку лежит самолёт, который упал здесь во время Второй мировой войны. Всё это я рассказал ребятам. Получился очень интересный разговор. А потом мы пошли на источник, где по преданию были расстреляны священники. Сей-



час там возводится чудный храм-памятник во имя новомучеников и исповедников Российских, он так быстро растёт... Три дня... Прошло уже более тридцати лет, и мы иногда встречаемся, и бывшие мои девятиклассники говорят: «Три дня у сказки, и сколько мы познали!». А ведь у каждого из нас есть своя малая родина: своя улица, свой дом, своя роща, где когда-то что-то происходило, где когда-то что-то случилось – это наша история, которая воспитывает. В целом краеведение бывает такое разное – историческое, географическое, литературное, церковное, патриотическое... И это повсюду, на каждом месте на нашей земле.

Вот как писал Александр Сергеевич Пушкин:

*Два чувства дивно близки нам,  
В них обретает сердце пищу:  
Любовь к родному пепелищу,  
Любовь к отеческим гробам.  
<...>*

*Животворящая святыня!  
Земля была б без них мертва...*

Если мы об этом забываем, – мы зря живём.

Завершить своё выступление я хотел бы опять же стихами. Написал их Василий Фёдоров.

*Всё испытав,  
Мы знаем сами,  
Что в дни психических атак  
Сердца, не занятые нами,  
Не мешкая, займёт их враг,  
Займёт, сводя всё те же счёты,  
Займёт, засядет,  
Нас разя ...  
Сердца!  
Да это же высоты,  
Которых отдавать нельзя!*

Желаю удачи в этом важном деле!

*Алтыникова Наталья Васильевна*

*Кандидат педагогических наук, проректор по инновационной работе Новосибирского государственного педагогического университета, altynikova@yandex.ru, Новосибирск*

*Герасёв Алексей Дмитриевич*

*Доктор биологических наук, профессор, ректор Новосибирского государственного педагогического университета, rector@nspu.net, Новосибирск*

## **СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ПРИОРИТЕТЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА (ИЗ ОПЫТА НОВОСИБИРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА)**

*Аннотация.* В статье рассмотрены основные тенденции развития общества, определяющие развитие российской системы образования в среднесрочной перспективе, показаны целевые ориентиры стратегического развития Новосибирского государственного педагогического университета как системообразующего элемента регионального образовательного кластера, обозначен ожидаемый социально-экономический эффект от реализации Программы стратегического развития педагогического вуза.

*Ключевые слова:* Новосибирский государственный педагогический университет, педагогическое образование, стратегическое развитие педагогического вуза, профессиональная подготовка, модернизация образования, программа стратегического развития.

*Altynikova Natalia Vasilyevna*

*Candidate of pedagogical sciences, vice rector for innovative work of the Novosibirsk state pedagogical university, altynikova@yandex.ru, Novosibirsk*

*Gerasyov Alexey Dmitriyevich*

*Doctor of biological sciences, professor, rector the Novosibirsk state pedagogical university, rector@nspu.net, Novosibirsk*

## **STRATEGIC PRIORITIES OF DEVELOPMENT OF MODERN PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION (FROM EXPERIENCE OF NOVOSIBIRSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY)**

*Abstract.* In article the main tendencies of development of society and the normative documents defining development of the Russian education system in medium term prospect are considered, target reference points of strategic development of the Novosibirsk state pedagogical university as backbone element of a regional educational cluster are shown, the expected social and economic effect from implementation of the Program of strategic development of pedagogical higher education institution is designated.

*Keywords:* Novosibirsk state pedagogical university, pedagogical education, strategic development of pedagogical higher education institution, vocational training, modernization of education, program of strategic development.

Развитие профессионального образования, в том числе педагогического, требует комплексного подхода и учета стратегических задач государства, а также является ответом на глобальные вызовы современного общества [Подроб см.: 2; 3; 4]. Одним из таких вызовов является цифровизация, которая ведёт к доступности образовательного

контента, тотальности интернета, широкому применению образовательных навигаторов, появлению преподавателей-симуляторов, облачных технологий, on-line обучения, массовых нейроинтерфейсов и виртуальных миров и др. Всё это кардинально меняет образовательный ландшафт, а значит, требует совершенно новых форм организации учеб-

ного процесса и педагогов нового типа.

Приоритеты национальной образовательной политики сегодня определены в ряде нормативных документов федерального уровня\*. Для Новосибирского государственного педагогического университета (НГПУ) важными ориентирами в развитии являются стратегические документы региона\*\*, в которых ключевыми задачами развития региональной системы образования определены:

- повышение качества образования;
- развитие системы дистанционного образования;
- обучение и социализация детей с ограниченными возможностями здоровья;
- формирование качественно новой системы физического воспитания в общеобразовательных учреждениях, направленной на формирование ценностно-мотивационного отношения занимающихся к личной физической культуре и здоровому образу жизни;
- создание современной информационной образовательной среды;
- модернизация системы повышения

\* ФЗ «Об образовании в РФ», ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», ФЗ «Об использовании дистанционных образовательных технологий», Постановление Правительства РФ N 219 «О государственной поддержке развития инновационной инфраструктуры в федеральных образовательных учреждениях высшего профессионального образования», Указ Президента РФ № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки», Указ Президента РФ N 899 «Об утверждении приоритетных направлений развития науки, технологий и техники в Российской Федерации», Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», Стратегия инновационного развития РФ до 2020 г. «Инновационная Россия – 2020», Федеральная целевая программа развития образования на 2011 – 2015 гг., Дорожная карта «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки» от 30.12.12. и др.

\*\* Приказ Минобрнауки НСО «Об утверждении ведомственной целевой программы «Развитие кадрового потенциала системы образования Новосибирской области» на 2013-2015 годы», Постановление правительства Новосибирской области № 117-п «Об утверждении Комплекса мер по модернизации системы общего образования Новосибирской области в 2013 году и на период до 2020 года», Закон Новосибирской области «О научной деятельности и научно-технической политике Новосибирской области» и др.

квалификации и аттестации руководителей общеобразовательных учреждений и учителей и др.

Вышеперечисленные задачи положены во главу угла при выборе приоритетов в научно-педагогической деятельности университета, определяющих развитие следующих стратегически важных групп технологий:

1. *технологии и стратегии цифрового обучения*, основанные на системе управления обучением, охватывающей широкий спектр программно-аппаратных средств и комплексов;
2. *технологии равных возможностей*, направленные на подготовку специалистов для сферы образования детей с ограниченными возможностями здоровья;
3. *технологии здоровьесбережения*, направленные на создание здоровьесформирующей среды.

Работа по данным направления позволит в дальнейшем решить ряд задач, стоящих перед региональной системой образования.

1. Ликвидация отставания в использовании современных информационных и коммуникационных технологий с целью реализации принципов «шаговой доступности» и «открытости» образования для любого члена общества.

2. Преодоление социальных барьеров нетерпимости к детям с ограниченными возможностями здоровья и реализация прав на доступное качественное образование для каждого.

3. Формирование единой образовательной среды с учетом индивидуальных возможностей, темпа учебной деятельности и психофизиологических особенностей студентов.

Ключевой фигурой в решении обозначенных задач остается учитель, главное условие успешной реализации его миссии – качество профессиональной подготовки, однако несмотря на позитивные сдвиги отечественной системы подготовки профессиональных кадров, существует ряд проблем, препятствующих устойчивому развитию педагогического образования:

отставание материально-технической базы и ресурсно-информационного обеспечения педагогических образовательных учреждений от уровня современных требований.

недостаточное соответствие содержания и форм подготовки педагогов современным запросам школы и общества;

отсутствие системы научно-методического сопровождения молодых педагогов;

недостаточное обеспечение преемственности подготовки педагогов в высших и средних профессиональных педагогических учебных заведениях, отсутствие единства системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации учителей;

недостаточная ориентированность профессорско-преподавательского состава в проблемах модернизации образования в стране;

наличие межбюджетных барьеров и несформированность системы взаимодействия всех субъектов регионального образовательного кластера и др.

Вместе с тем востребованность квалифицированных педагогических кадров на региональном рынке труда возрастает и обуславливается следующими факторами:

развитием сети общеобразовательных учреждений (на начало 2012/2013 уч. г. в Новосибирской области работало более 1300 учреждений, где обучалось около 250 тысяч детей);

модернизацией системы общего образования (с 2011/2012 уч. г. началось введение ФГОС общего образования, предусматривающее поэтапный переход общеобразовательных учреждений на эти стандарты до 2021 года);

особенностями кадрового состава учительского корпуса (только 77 % учителей городских учителей и 47 % учителей сельских школ имеют высшее образование, около половины учителей предпенсионного и пенсионного возраста);

структурными и функциональными изменениями в сфере дополнительного образования, начального и среднего профессионального образования, в системе культурно-просветительских, социальных и других организаций (в Новосибирской области функционирует 57 социальных центров помощи семье, 20 детских домов, 80 детских оздоровительных центров, 295 учреждений дополнительного образования различной ведомственной принадлежности, 74 учреждения начального профессионального и 64 учреждения среднего профессионального образования и т.д.);

реализацией Комплекса мер по модернизации системы общего образования Новосибирской области и др.

НГПУ является центром подготовки и повышения квалификации педагогических

кадров Сибирского федерального округа. Являясь неотъемлемой частью регионально-образовательного кластера, университет эффективно выполняет свою *миссию*, которая заключается в *сохранении и приумножении нравственных, культурных и научных ценностей общества через формирование и развитие кадрового потенциала системы образования Сибирского федерального округа*. Будучи самым крупным педагогическим вузом Сибири и Дальнего Востока университет обладает рядом конкурентных преимуществ:

- стабильный научно-педагогический коллектив университета с преобладанием кадров высшей квалификации;

- обеспечение фундаментальности образования, разнообразие образовательных программ;

- развитая система послевузовского и дополнительного профессионального образования;

- наличие признанных научных школ и проведение фундаментальных и прикладных научных исследований;

- сложившаяся система взаимодействия с образовательными учреждениями и органами управления образования Новосибирской области;

- реализация международных образовательных и научно-исследовательских проектов;

- развитая внебюджетная инфраструктура в образовательной области;

- наличие современной политики в области менеджмента качества образовательных услуг;

- информационная открытость университета, активное взаимодействие со СМИ;

- активная издательская деятельность.

На сегодняшний день в вузе предпринимаются системные действия по модернизации содержания профессиональной подготовки педагогических кадров, формированию эффективной инфраструктуры, создавшей платформу для формирования инновационной образовательной среды, масштабного внедрения научно-методических разработок вуза в систему образования региона. Вуз активно реализуются инновационные научно-образовательные проекты регионального, Российского и международного уровней, осуществляется модернизация системы

управления университетом, системная интеграция информационных образовательных ресурсов, активно развивается сетевое взаимодействие с ведущими российскими и зарубежными университетами и исследовательскими центрами.

Стратегические ориентиры развития НГПУ обозначены в Программе стратегического развития университета на 2012–2016 гг., которая вошла в число 55 победителей Федерального конкурса программ развития вузов РФ и получила финансовую поддержку МОН РФ в размере 300 млн. руб. *Целью* данной программы является модернизация системы подготовки педагогических кадров в НГПУ, динамичное развитие актуальных научных направлений, а также внедрение инновационных педагогических разработок в систему образования Сибирского федерального округа. В число основных задач программы входит:

- внедрение новейших образовательных технологий в процесс подготовки и повышения квалификации педагогических кадров;
- формирование и ввод на рынок оптимального ассортимента образовательных услуг на основе маркетинговых исследований внешней и внутренней среды университета;
- развитие фундаментальной и прикладной научно-исследовательской деятельности, усиление её интеграция с образовательным процессом;
- развитие инновационной инфраструктуры университета;
- развитие материально-технической базы университета в соответствии с современными требованиями к процессу профессиональной подготовки студентов вуза.

Реализуемая программа представляет собой комплексное решение инновационного развития НГПУ как системообразующего элемента регионального образовательного кластера. Программа предполагает реализацию 19-ти проектов, сгруппированных в следующие направления:

- модернизация образовательного процесса;
- модернизация научно-исследовательского процесса и инновационной деятельности;
- развитие кадрового потенциала и качественного контингента обучающихся;
- модернизация инфраструктуры;

– совершенствование организационной структуры вуза и повышение эффективности управления.

К реализации программы привлечены представители ведущих образовательных и научных учреждений РФ, учреждений системы образования региона, СО РАН, СО РАМН, СО РАСХН, органов управления образования г. Новосибирска и Новосибирской области, что обеспечило наиболее эффективное решение поставленных задач и развитие образовательного кластера Сибирского федерального округа. Финансирование Программы осуществляется как за счёт федеральной субсидии на реализацию Программы, так и за счёт внебюджетных средств университета (средства от оказания платных услуг, гранты РГНФ, РФФИ, фонда Прохорова, гранты мэрии г. Новосибирска и правительства Новосибирской области и др.).

В целом, следует отметить, что реализуемая Программа представляет собой комплексное решение инновационного развития НГПУ как системообразующего элемента регионального образовательного кластера. Полученные промежуточные результаты реализации Программы в 2012–2013 гг. создали серьёзные предпосылки для достижения следующих социально-экономических эффектов:

- формирование и закрепление ведущих позиций университета как регионального центра образовательной, научно-исследовательской и инновационной деятельности;
- развитие университета как научно-образовательного комплекса с современной инфраструктурой, реализующего непрерывное профессиональное образование в соответствии с запросами региона;
- повышение качества профессионального педагогического образования путем совершенствования образовательных программ за счет сохранения фундаментальности образования, интеграции обучения и научно-исследовательской деятельности, использования новейших технологий и современных учебных материалов, ориентации на социально-экономические изменения;
- развитие финансово-экономической деятельности в направлении увеличения объёмов доходов университета и повышения эффективности их использования в качестве основы успешного развития вуза.

совершенствование подготовки высококвалифицированных учителей, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий;

ликвидация отставания в использовании современных информационных и коммуникационных технологий в образовании;

преодоление социальных барьеров нетерпимости к детям с ограниченными возможностями здоровья и реализацию прав на доступное качественное образование для каждого;

формирование единой образовательной среды педагогических вузов Сибирского федерального округа;

повышение доступности общего и высшего образования, за счёт развития дистанционных образовательных технологий;

создание условий для развития кадрового потенциала НГПУ;

развитие академической мобильности и сетевого взаимодействия между ведущими образовательными и научными учреждениями РФ;

сохранение исторической преемственности культурных ценностей и духовных идеалов поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры.

Основным результатом деятельности Новосибирского педагогического университета является подготовка педагогов нового типа, имеющих глубокие знания в предметной области, владеющих современными психолого-педагогическими и информационно-коммуникационными технологиями. Гордостью вуза являются выпускники, которые обеспечивали и обеспечивают эффективную управленческую деятельность на различных

должностях в различных звеньях образования, науки, культуры, экономики и государственной службы РФ. Новосибирский государственный педагогический университет, обладая значительным научным потенциалом, имеет большие возможности для дальнейшего профессионального роста, для научных открытий, направленных на улучшение образования, на развитие экономического, духовного и культурного состояния нашего общества.

В настоящее время коллектив вуза выходит на новые рубежи своей профессионально-педагогической деятельности, которую определяют динамичность развития и творческий поиск, формирование у студентов высокого уровня компетентности, богатого духовного мира. Деятельность педагогического университета призвана целенаправленно влиять на качество образовательного процесса и подготовку современных научно-педагогических кадров.

#### Библиографический список

1. Алтынникова Н. В., Герасёв А. Д., Ряпсов Н. А., Майер Б. О., Гижитская С. А. Новосибирский педагогический университет: курс на инновации // Вестник НГПУ. – 2013. – №1. – С. 5. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.vestnik.nspu.ru/> (дата обращения: 03.09.2013)
2. Лепин П. В. Стратегия развития высшего педагогического образования в Сибирском федеральном округе // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №2. – С. 8–11.
3. Медведев Д. А. Развитие исследовательских центров в России // Образование и перспективы. – 2012. – № 24. – С. 3.
4. Путин В. В. Главные задачи повышения качества образования в РФ // Образование и перспективы. – 2012. – № 24. – С. 2.

*Андриенко Елена Васильевна*

*Доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии Института физико-математического и информационно-экономического образования Новосибирского государственного педагогического университета, eva\_andrienko@rambler.ru, Новосибирск*

## **ВЛИЯНИЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ НА РЕГИОНАЛЬНУЮ СТРАТЕГИЮ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются некоторые современные тенденции развития высшего образования в контексте мировой глобализации. Дается краткий анализ тенденций регионализации, прагматизации, стандартизации, индивидуализации, интернализации и локализации относительно функционирования региональной системы образования. Представлены некоторые идеи П. В. Лепина о показателях эффективности региональной стратегии непрерывного педагогического образования и роли высшего педагогического образования.

*Ключевые слова:* региональная стратегия образования, тенденции образования, глобализация, система образования, высшее образование.

*Andriyenko Elena Vasilyevna*

*Doctor of pedagogical sciences, professor of the department of pedagogics and psychology of the Institute of physical and mathematical and information economic education at the Novosibirsk state pedagogical university, eva\_andrienko@rambler.ru, Novosibirsk*

## **INFLUENCE OF GLOBALIZATION ON REGIONAL STRATEGY OF DEVELOPMENT OF THE HIGHER EDUCATION**

*Abstract.* Some current trends of development of the higher education in a context of world globalization are considered. The short analysis of tendencies of regionalization, pragmatization, standardization, individualization, internalization and localization concerning functioning of a regional education system is given. P. V. Lepin's ideas about indicators of efficiency of regional strategy of continuous pedagogical education and a role of the higher pedagogical education are presented.

*Keywords:* regional strategy of education, education tendency, globalization, education system, the higher education.

Значение региональных стратегий развития образования в современных условиях определяется спецификой этнических, национальных, географических, экономических и социокультурных условий социализации подрастающего поколения. Для высшего профессионального образования стратегический подход важен также в связи с постоянно меняющимися требованиями к содержанию и качеству профессиональной деятельности, базирующейся на инновационных технологиях и компетентностном подходе.

Любое общество и государство стремится обеспечить целенаправленную социализацию молодежи с учетом преемственной реализации различных уровней образова-

ния. Этому подчинена вся система образования. Национальная система образования в первую очередь включает в себя государственные органы управления образованием, участников образовательного процесса, образовательные стандарты и образовательные организации. Региональная система образования включает те же самые составляющие, но уже на местном, региональном уровне. В «Законе об образовании в Российской Федерации» в статье 10 представлена структура системы образования, в которую входят: федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования, образовательные стандарты, образовательные программы различного вида, уровня и направ-

ленности; организации, осуществляющие образовательную деятельность, педагогические работники, обучающиеся и их родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся; федеральные государственные органы и органы государственной власти субъектов РФ, осуществляющие государственное управление в сфере образования, и органы местного самоуправления, осуществляющие управление в сфере образования, созданные ими консультативные, совещательные и иные органы; организации, осуществляющие обеспечение образовательной деятельности, оценку качества образования [4].

Региональная стратегия развития высшего образования связана со всеми компонентами системы. В самом широком смысле регионализация образования обусловлена социально-экономическими и политическими потребностями региона, в котором оно осуществляется. Значимость регионализации определяется широкими возможностями выпускников достаточно быстро и без особых проблем найти себе работу по специальности или по профилю подготовки. Специфика социально-экономического развития региона выявляет потребность в профессиональных кадрах определенной квалификации. Поэтому в мировой образовательной практике все более востребованными и популярными становятся именно региональные стратегии образования, учитывающие необходимость решения конкретных практических задач.

Региональная стратегия развития высшего образования реализуется, таким образом, на основе тенденции прагматизации, суть которой заключается в нацеленности на наиболее актуальные сферы жизнедеятельности общества. Эта тенденция зависит от рыночных отношений, конкуренции и перспективных направлений развития общества. Если востребованы на рынке труда программисты, то приоритетное развитие соответствующего направления образования будет связано с информатикой и программным обеспечением. Когда в России было недостаточно экономистов, юристов, менеджеров, образование сразу же отреагировало на этот «профессиональный дефицит».

Условия стремительного развития новейших технологий, постоянных изменений в

обществе обуславливают неизбежность динамических процессов высшего профессионального образования. В различных вузах, как правило, открываются новые направления подготовки, отделения, специальности, специализации, соответствующие актуальным потребностям рынка труда. Специфика прагматизации здесь определяется тем, что данная тенденция не может быть запланирована и реализована с учетом только предполагаемого направления развития образования в тех или иных условиях. Условия могут измениться. Поэтому данная тенденция обусловлена только рыночными отношениями и соответственно конкуренцией, причем как на рынке образовательных услуг, так и на общем региональном рынке труда.

Петр Вольдемарович Лепин, исследуя проблемы стратегии развития региональной системы непрерывного педагогического образования, подчеркивал роль и значение увеличения доли вероятностных событий в педагогической практике, признание влияние их случайности и неопределенности [1]. Анализируя основные критерии эффективности стратегии развития региональной системы непрерывного педагогического образования, он выделил следующие показатели, свидетельствующие о перспективах её реализации: востребованность субъектами образовательной системы, встроенность в общественно-государственную систему (управления) образования, соотносённость с мировой образовательной практикой, ориентированность на развитие субъектов образовательных систем, культурологичность, диверсификационность, инновационность и стабильность.

В некотором смысле эти показатели можно рассматривать как амбивалентные, поскольку само их наличие в единстве свидетельствует о разрешенных или разрешаемых в процессе образования противоречиях. Учитывая тот факт, что П. В. Лепин проводил свое исследование до того, как Россия присоединилась к Болонскому процессу, следует отметить его некое опережающее (по отношению к последующим событиям) понимание значение конфронтационных показателей в условиях стремительных социокультурных и экономических изменений, которые неизбежно сопровождаются социальными противоречиями.



Кроме того, противоречия определяются и самим влиянием глобализации на образование. «Классической» иллюстрацией такого противоречия является противоречие между стандартизацией и индивидуализацией образования. Современное понимание цели высшего профессионального образования акцентирует не только высокий уровень овладения профессиональной деятельностью, но и соответствием стандартам и объективным требованиям. Особенно важна способность человека успешно выполнять сложную профессиональную деятельность в постоянно меняющихся условиях. Профессиональная компетентность все чаще трактуется, как способность решать наиболее типичные профессиональные задачи и проблемы, возникающие в реальных условиях деятельности.

Стандартизация, как правило, связана с деятельностью по разработке и установлению каких-либо определенных и зафиксированных правил, а также выявлению тех или иных характеристик для их многократного использования с целью повышения эффективности деятельности либо процесса. Спецификация выявленных и проверенных характеристик относительно их применения к тому или иному объекту широко применяется в региональной системе образования. Она направлена на упорядочение процесса деятельности и призвана обеспечить конкурентоспособность образовательных услуг.

В образовании стандартизация проявляется в разработке и применении стандартов образования. Например, федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) общего, среднего профессионального или высшего образования. Государственный стандарт образования включает нормы и требования, определяющие базовый минимум содержания образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки, уровень подготовки выпускников и основные требования к обеспечению образовательного процесса (материально-техническое обеспечение, учебно-лабораторное, информационно-методическое; требования к квалификации кадрового состава преподавателей и т.д.).

Стандартизация является неизбежным следствием глобализации, поскольку в её основе лежит идея унификации, приведение к единообразию, единой форме для соотнесения стандартов с международными

программами образования. Важной целью стандартизации является повышение уровня безопасности, обеспечение качества конкурентоспособности образовательных услуг, обеспечение возможности взаимозаменяемости средств и их информационной совместимости, а также разработка систем классификации, каталогизации для более удобного, оперативного и быстрого поиска.

С другой стороны – индивидуализация образования определяет возможности учета индивидуальных особенностей субъекта образовательного процесса. Индивидуализация предполагает опору на способности, самораскрытие, самореализацию и самоактуализацию личности (как обучающего, так и обучаемого) в образовательном процессе. В учебных планах и программах должны быть предусмотрены специальные часы, отведенные на индивидуальную работу с каждым обучающимся. Причем чем большее количество часов образовательная организация может выделить на индивидуальную работу, тем более качественное образование получает студент. Именно при таком образовании происходит подлинное профессионально-личностное развитие специалиста (бакалавра, магистра).

Мировая практика высшего образования показывает, что чем более престижным является университет, тем в большей степени реализуется принцип индивидуализации образования. Кроме того, именно индивидуализация образования позволяет преподавателям вуза подготовить студентов к самостоятельному решению наиболее сложных профессиональных задач. Это происходит при подготовке курсовых работ, выпускных квалификационных работ, программ экспериментальной практики и т.д. Будущие выпускники обучаются распознавать и четко формулировать профессиональные проблемы, выстраивают методологию научного и практического поиска, в соответствии с которой самостоятельно и последовательно решают сложные практические задачи с помощью науки. Такая работа может быть строго индивидуализированной, и именно её качество свидетельствует об уровне профессиональной готовности выпускника.

Таким образом, стандартизация и индивидуализация, выступая в качестве амбивалентных тенденций развития современного

высшего образования, составляют в целом конфронтационные условия профессиональной подготовки в вузе, определяя неизбежность нормативных противоречий и новое качество образовательных услуг.

В современных условиях при разработке региональных стратегий образования нельзя также не учитывать специфики интернационализации, интернализации и локализации как тенденций мирового образования, обусловленных его глобализацией. Если интернационализация определяет международные и интернациональные компоненты структуры образовательной системы, которые с некоторой долей условности можно назвать наднациональными (например, новые образовательные ресурсы и интернет), то интернализация нацелена на адаптацию именно к культурным особенностям региона, особенно в ситуации, когда изначально востребованный в образовании продукт (например, программное обеспечение) разрабатывался в другом месте. В то же время интернализация не может решить всех проблем успешной адаптированности в том или ином регионе. Необходимо определение и реализация специальных функций для каждого субъекта потребления, в зависимости от языковой и региональной специфики. Данную роль исполняет локализация – добавление специальных функций для образования в определенном регионе.

Очевидно, что интернационализация и интернализация происходят на начальных этапах разработки, в то время как локализация может быть осуществлена только на заключительном этапе или в середине процесса реализации (как правило – на региональном уровне).

Востребованность и эффективность новых образовательных ресурсов, с которыми связаны данные тенденции, в образовании определяются не только их качеством и актуальностью для высшего образования, но, прежде всего субъективными возможностями реализации. Поэтому профессиональная подготовка педагогов, способных разумно и качественно использовать современный образовательный ресурс для развития и адаптации обучающихся остается главным условием развития образования.

П. В. Лепин, выделяя профессиональное педагогическое образование в качестве

особого компонента всей системы высшего образования в Российской Федерации, подчеркивал, что именно подготовка высококвалифицированных педагогов в профильных вузах обеспечивает необходимые условия для результативного использования новых образовательных ресурсов. Педагогов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий. При этом важным фактором выступает формирование такой единой образовательной среды, в которой бы могли учитываться индивидуальные возможности, специфика учебной деятельности и психофизиологические особенности студентов для их творческого роста и самореализации [2; 3].

В целом, определяя особенности влияния глобализации на специфику стратегий высшего образования можно выделить обусловленность функционирования всех компонентов системы тенденциями регионализации, прагматизации, интернализации, стандартизации, индивидуализации и локализации. Революционные изменения системы вызваны конфронтационными направлениями развития, а роль педагога как главного субъекта образования остается ключевой в решении проблем высшего профессионального образования и в качественной реализации постоянно совершенствующихся государственных стандартов высшего профессионального образования.

#### Библиографический список

1. Лепин П. В. Стратегия развития региональной системы непрерывного педагогического образования (на материале Западной Сибири): автореф. дис. ... докт. пед. наук. – Новосибирск, 2000. – 39 с.
2. Лепин П. В. Стратегия развития высшего педагогического образования в Сибирском федеральном округе // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №2. – С. 8–14.
3. Лепин П. В., Андриенко Е.В. Проблемы педагогического образования в современных условиях // Педагогическое образование: Вызовы XXI века. Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной памяти В.А. Слостенина, 16–17 сентября 2010 г. – М.: МПГУ, 2010. – С. 252–258.
4. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012, №273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» / Российская газета. 31.12.2012. – № 5976.

*Синенко Василий Яковлевич*

*Доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заслуженный учитель РФ, ректор Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, rector@nipkipro.ru, Новосибирск*

## **О КЛЮЧЕВЫХ ФАКТОРАХ УСПЕШНОСТИ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* Время неумолимо. Уже почти год нет Петра Вольдемаровича Лепина. Наверное, неверно говорить «нет». Он всё равно присутствует в нашем сознании, в наших воспоминаниях. Часто по роду своей деятельности мы с ним общались, обсуждая проблемы образования. Особенно важными для нас с ним были темы педагогического студенчества и учителей-практиков. Как они взаимосвязаны, чем отличаются? Как это учитывать при обучении как студентов, так и учителей, повышающих квалификацию? Являясь крупным учёным в системе образования, Пётр Вольдемарович был на высоком уровне толерантности руководителем, что делало беседы с ним свободными и содержательными. Одна из обсуждаемых нами тем публикуется ниже.

*Ключевые слова:* повышение квалификации, система, дополнительное профессиональное педагогическое образование

*Sinenko Vasily Yakovlevich*

*Doctor of pedagogical sciences, professor, corresponding member of the Russian academy of education, deserved teacher of the Russian Federation, rector of the Novosibirsk institute of professional development and retraining of educators, rector@nipkipro.ru, Novosibirsk*

## **ABOUT KEY FACTORS OF SUCCESS OF SYSTEM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF EDUCATORS**

*Abstract.* Time is relentless. Nearly a year there is no Peter Voldemarovich Lepin. Probably, it is incorrect to speak “no”. He all the same is present at our consciousness, at our memoirs. Often by the nature of the activity we communicated with him, discussing education problems. For us with him especially important were subjects of pedagogical students and experts – teachers How they are interconnected, and differ. How to consider it when training students and teachers increasing their qualification? Being the outstanding scientist in an education system, Peter Voldemarovich was the head of high level of tolerance and that made our conversations with him free and substantial. One of the most discussed theme by us is published below.

*Keywords:* professional development, system, additional professional pedagogical education.

Тот факт, что повышающего на курсах свою квалификацию учителя нежелательно ставить в условия «студент-преподаватель» известно всем, кто работает в системе дополнительного профессионального педагогического образования (ДППО). Тем не менее, очень часто учитель, как и в бытность студентом, сдаёт зачёты и экзамены, выслушивает в такой же форме, как и для студента, критические замечания и т. д. Другими словами, принципы андрагогики не соблюдаются, да и тем, кто проводит занятие с учителями, эти принципы зачастую неведомы. А ведь именно их соблюдение, подчинение

системы повышения квалификации этим принципам позволяет обеспечить оптимальное, более комфортное с психологических позиций и более эффективное с позиций содержательно-технологических проживание учителя в системе роста своего профессионализма.

Важно хорошо представлять основные причины недостаточной эффективности роста профессионализма учителей-практиков.

*Во-первых,* слабое (даже бессистемное) управление совершенствованием профессионализма учителя в условиях образовательной организации (школы, колледжа).

Исследования показали, что в подавляющем большинстве случаев повышение квалификации учителя интересует только самого учителя.

*Во-вторых*, отсутствие чётких, современных государственных ориентиров по содержанию и уровням квалификации учителя. Сейчас обсуждаются проекты профессионального стандарта педагога, но пока он не принят в качестве национальной рамки квалификации.

*В третьих*, учителя весьма слабо представляют себе основное содержание, структуру, этапы системы самообразования. По существу, работники образования не владеют технологией проектной деятельности, а именно она лежит в основе работы учителя над своим профессионализмом.

Наконец, *в-четвёртых*, наблюдаются серьёзные проблемы с психолого-педагогической составляющей профессионализма учителя.

Очень часто психолого-педагогические представления игнорируются как учителем, так и руководством образовательной организации, да и, к сожалению, более высоким уровнем управления образованием. По-существу ключевые составляющие профессии учителя сведены к нулю. В связи с указанными причинами проблем в росте квалификации обозначаются ведущие принципы развития профессионализма учителя:

- положительная мотивация к росту профессионализма;
- опора на государственную рамку профессионального стандарта педагога;
- оптимальное сочетание личных профессиональных интересов в содержании роста профессионализма с интересами образовательной организации;
- педагогизация содержания роста профессионализма учителя;
- доминирование активности и самостоятельности учителя в работе над ростом своего профессионализма (к примеру, обеспечение проектной деятельности при совершенствовании профессионализма);
- непрерывность в работе над совершенствованием профессионализма;
- цикличность процесса работы учителя над ростом своего профессионализма.

Здесь следует пояснить принцип положительной мотивации учителя к росту его профессионализма. К положительной мо-

тивации мы относим увлечённость учительской профессией, любовь к детям, желание иметь высокий уровень результатов педагогической деятельности, высокий уровень трудовой дисциплины учителя (на основе самоконтроля). А вот повышение своей квалификации как ответ, как реакцию на авторитарный стиль руководства нельзя отнести к положительной мотивации. Так же, как единственный мотив – желание учителя заработать больше денег. Неплохо, что появилась возможность дифференцировать заработную плату учителя в зависимости от качества его работы, но это не должно быть самоцелью, основным мотивом его деятельности.

Указанные выше принципы требуют целый комплекс мероприятий для их реализации. Укажем на некоторые из них.

1. Переориентировать традиционное понимание системы повышения квалификации учителей:

- а) курсы повышения квалификации – опорные точки, которые обеспечивают приобщение учителей к проектной интерактивной деятельности в работе над совершенствованием своей квалификации;
- б) управленческая система образовательной организации уделяет достойное постоянное внимание профессиональному росту каждого учителя, придерживаясь циклической системы всей деятельности по повышению квалификации.

2. Каждая образовательная организация имеет программу профессионального роста учителя.

3. Среди всех направлений развития образования на уровне региона, муниципалитета, образовательной организации профессиональный рост учителей (да и всех работников образования) должен занимать приоритетное направление.

В наших ранее опубликованных работах [См., напр. 5] рассматривалась цикличность в системе повышения квалификации как трёхэтапный цикл. Здесь важно отметить, что отсутствие предкурсового (первого) этапа, в ходе которого учитель планирует свою работу (как проект) по росту профессионализма и внедренческого (третьего), в ходе которого идёт активное внедрение того, чему обучился учитель в ходе проектного повышения квалификации (на втором

этапе), обезличивает саму систему работы учителя над своим профессионализмом.

Важно отметить обеспечение комфортности учителя в ходе собственно курсовой подготовки в условиях ДППО. Речь, в первую очередь, идёт о психологической комфортности. Все условия, обеспечивающие психологическую комфортность учителя в процессе повышения квалификации, можно разделить на четыре блока: мотивационно-содержательные; личностно-профессиональные и профессионально-групповые; технологические; системно-проектные.

К *мотивационно-содержательным* относятся следующие условия:

удовлетворение собственных профессиональных потребностей учителя;

обеспечение убеждённости учителя в необходимости овладения предлагаемым ему содержанием;

оптимальное сочетание собственных профессиональных потребностей с предлагаемым содержанием.

*Личностно-профессиональные и профессионально-групповые условия* включают в себя:

актуализацию профессионального опыта учителя в ходе повышения его квалификации;

проявление внешнего интереса к опыту учителя в процессе повышения квалификации;

проявление интереса учителя к опыту коллег, повышающих вместе с ним свою квалификацию.

*Технологические условия* представлены такими составляющими:

отсутствие пассивно-авторитарных форм повышения квалификации, преобладание интерактивных форм обучения;

доминирование самостоятельности учителя в решении задач своего профессионального роста;

способность учителя объективно осуществлять самооценку своего профессионализма и самоконтроль хода повышения квалификации.

И, наконец, *системно-проектные условия* обеспечены такими элементами, как:

проектный характер планирования и реализации повышения квалификации;

отсутствие авторитарного типа зачётной и экзаменационной систем при заключительной оценке;

обеспечение творческих отчётов учителей (защита проектов) при заключительной оценке результатов.

Как видим, все эти условия тесно коррелируют с принципами андрагогики. Особенно в этом плане актуальны такие принципы как приоритетность самостоятельности обучения в ходе курсовых занятий, совместная деятельность обучающихся с одноклассниками и преподавателем, использование имеющегося положительного опыта в качестве базы обучения, индивидуальное обучение на основе личностных потребностей, элективность обучения, актуализация результатов обучения и т.д.

Указанные выше факторы повышения качества системы роста квалификации работников образования убедительно показывают, что эффективно работать с учителем в условиях ДППО могут только специалисты в этой области, знающие тонкости андрагогики и современные факторы успешности повышения квалификации.

#### Библиографический список

1. *Синенко В. Я.* Концепция модернизации системы дополнительного профессионального педагогического образования Новосибирской области // Сибирский учитель. – 2011. – № 4. – С. 22–28.
2. *Синенко В. Я.* О роли и месте учреждений ДППО в инновационном развитии системы образования Сибирского федерального округа // Методист. – 2009. – № 2. – С. 5–8.
3. *Синенко В. Я.* Профессионализм и качество образования // Народное образование. – 1999. – № 7 – 8. – С. 64–66.
4. *Синенко В. Я.* Профессионализм учителя // Педагогика. – 1999. – № 5. – С. 45–48.
5. *Синенко В. Я.* Система повышения квалификации работников образования – от кризиса в сознании до реальных перспектив // Сибирский учитель. – 2010. – № 2. – С. 7–14.

**Адольф Владимир Александрович**

*Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, adolf@kspu.ru, Красноярск*

## СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

*Аннотация.* В рамках предлагаемой статьи определяются возможности проектирования профессионального становления педагога на различных этапах его профессиональной деятельности. Обнаруживая значительные связи между пониманием профессиональной компетентности и профессиональной готовности педагога считаем, что понятия «профессиональная компетентность» и «профессиональная готовность» позволяют описывать цели подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагога к профессиональной деятельности ориентируя ее на становление его профессиональной компетентности. Для этого определяются потенциал процесса профессионального становления педагога, который позволяет пошагово, на основе обратной связи, проектировать его реализацию. Как показал позитивный опыт, предлагаемое обобщенное описание становления профессиональной компетентности педагога может выступать концептуально-технологической рамкой разработки проектов реализации основных образовательных программ непосредственно на местах в вузах при переходе на ФГОС ВПО.

*Ключевые слова:* социализация школьников, профессиональное становление педагога, профессиональная компетентность, профессиональная готовность педагога к педагогической деятельности.

**Adolf Vladimir Alexandrovich**

*Doctor of pedagogical sciences, professor, head of the department of pedagogics of the Krasnoyarsk state pedagogical university named after V. P. Astafiev, adolf@kspu.ru, Krasnoyarsk.*

## PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION OF THE TEACHER

*Abstract.* The possibilities of design of professional formation of the teacher at various stages of his professional activity are defined. Finding out considerable connections between understanding of professional competence and professional readiness of the teacher we consider that the concepts “professional competence” and “professional readiness” allow to describe the aims of training, retraining and professional development of the teacher to professional activity focusing it on formation of his professional competence. For this purpose the potential of process of professional formation of the teacher is defined that allows step by step, on the basis of feedback, to plan its realization. As the positive experiment has shown a supposed generalized description of formation of professional competence of the teacher can act as a conceptual and technological frame of development of projects of realization of the main educational programs directly on places in higher education institutions upon transition to the Federal state educational standards.

*Keywords:* socialization of schoolchildren, professional becoming, professional competence, professional readiness of teacher to pedagogical activity.

Эпоха инновационного развития общества предъявляет специфические требования к личности профессионально действующего человека. Следовательно, если образовательная организация выбирает стратегию перемен, то вне зависимости от того, какой уровень и характер носят предстоящие изменения, оно призвано понимать, что их эффективность будет определяться готовно-

стью сотрудников, в данном случае педагогов, ученых, студентов, учащихся принять и воплотить обозначенные ими цели на практике.

Поиск путей органичной интеграции теоретического и практического обучения, нацеленность на развитие прогностических, преобразовательных, проективных, исследовательских способностей способствует

развитию профессиональной компетентности педагога [1; 2]. Какими качествами призван обладать педагог, реализуя на практике стратегические задачи модернизации образования обеспечивая развитие конкретного ученика? Тогда, что необходимо формировать у учащегося? Что волнует конкретного школьника XXI века? Для акцентирования внимания на личностной профессионально-смысловой составляющей целей и результатов подготовки педагога к профессиональной деятельности было проведено анкетирование старшеклассников по следующим направлениям: ценностные ориентации; отношение к религии, браку, здоровью, политике; жизненные планы школьников; оценка школьниками возможности реализовать свои жизненные планы, трудности, ожидаемые ими на этом пути; степень активности, целеустремленности, самостоятельности и волевых особенностей личности испытуемых; отношение старшеклассников к системе школьного образования и их образовательные приоритеты [Подроб. см.: 3].

Подводя итог проведенного исследования, выделим наиболее характерные черты высокосоциализированных школьников.

1. В их решениях и поступках наиболее часто и в высокой мере реализуются следующие качества (показатели): умение сотрудничать в группе; представление о способах и путях реализации жизненных планов; знание рыночных реалий; толерантность; умение бегло читать и понимать прочитанное; наличие практических умений (вождение транспортных средств, владение различными инструментами и механизмами, умение шить, вязать, конструировать).

2. Высокая оценка таких жизненных ценностей, как: «материальная обеспеченность», «счастливая семейная жизнь», «успешная профессиональная деятельность», «развитие своих способностей», «авторитет, уважение окружающих», «продвижение по работе», «воспитание собственных детей» и мотивированность на их реализацию.

3. Высокая требовательность к назначению школы, в части показателей, касающихся: «давать прочные знания», «оказать помощь в развитии своих способностей», «воспитать умение жить и действовать в современном мире», «подготовить к поступлению в ВУЗ».

4. Высокая оценка своих шансов на овладение выбранной профессией.

5. Высокая ориентация на поступление в университет и высокая устойчивость в профессиональном выборе.

6. Сравнительно высокая уверенность в реализации своих жизненных планов.

Можно констатировать, что воспитание у учащихся смыслов к будущей профессиональной деятельности приобретает явно выраженную прагматическую направленность, что существенно сказывается педагогу предстоит стать подлинным субъектом своей профессиональной деятельности, принимая на себя весь пафос категории «субъект». Требуется вывести на первый план субъективные компоненты культуры профессионального труда педагога – чувственные, образные знания, индивидуальные способности, мировоззрение, а объективным компонентам (понятийным знаниям, умениям, навыкам) отвести почетное второе место. Расширение границ профессиональной компетентности педагога обеспечит его готовность осуществлять деятельность на практике, в конкретном образовательном учреждении. Расширение горизонтов культуры позволит обеспечить развитие профессиональной компетентности педагога, тем самым реализуется тезис «повышение уровня профессиональной готовности (расширение границ) обеспечивает развитие профессиональной компетентности, а развитие профессиональной компетентности (расширение горизонтов) обеспечивает готовность педагога осуществлять профессиональную деятельность в реальной образовательной практике». *«Профессиональная компетентность»* выступает обобщенной профессионально-личностной характеристикой педагога, определяющей качество его деятельности. Она выражается в способности педагога действовать адекватно, самостоятельно и ответственно в постоянно изменяющейся профессиональной среде, отражает его готовность к самооценке и саморазвитию. Профессиональная компетентность проявляется в профессиональной активности педагога, характеризующей его как субъекта педагогической деятельности и общения. *«Профессиональная готовность»* в большей степени отражает равновесное равновесие личностного и деятельност-

ного компонентов. Личностный компонент связывается с формированием и развитием отношения личности к процессу деятельности, к объектам и субъектам деятельности, к результату и к себе как субъекту деятельности. Деятельностный компонент включает теоретическую и практическую готовность, отражая в единстве готовность педагогически мыслить и педагогически действовать на разных уровнях (от репродуктивного до творческого) [5].

Нам представляется, что современных условиях требуется поворот к осознанному поиску группового субъекта, обладающего способностью осуществлять целенаправленный поиск и находить выход для разрешения складывающихся в образовательной практике противоречий в текущий момент. Выход видится в создании региональных научно-образовательных центров подготовки, повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров. Назначение таких центров – постоянное формирование и поиск людей, способных разрешать жизненно важные проблемы образования в контексте современного культурного этапа общественного развития. Центрам нужно предоставить возможность проектного управления своей деятельностью. Это позволит не создавать новых административно-хозяйственных структур, а собирать группы людей под выполнение конкретных проектов в заданный интервал времени. Проектирование целостных явлений требует от педагога концептуализации мышления, интегративного знания, междисциплинарного синтеза, конструирования идеальных образов и практикоориентированной направленности [Там же].

В ходе теоретико-экспериментальных исследований проблемы становления профессиональной компетентности педагога нами выделен ряд условий, необходимых для успешного осуществления данного процесса, а именно:

сопровождение становлением профессиональной компетентности педагога должно осуществляться на основе интеграции акмеологического, синергетического, компетентностного подходов;

процесс становления профессиональной компетентности происходит за счет его участия в инновационной деятельности и специально организованных рефлексивно-

аналитических, проектировочных и образовательных мероприятиях (событиях);

подготовка, переподготовка и повышение квалификации педагога должна быть организовано, как непрерывный процесс достижения, поставленных образовательных задач и оформления новых;

становление профессиональной компетентности педагога на основе решения задач, присущих профессиональной педагогической деятельности;

определение потребности подготовки выпускника вуза к преобразовательной деятельности, к выбору места своей профессиональной деятельности в соответствии со своими педагогическими способностями, осознанной нацеленностью на профессиональную реализацию в сфере образования.

Для развития профессиональной компетентности необходимо формировать у педагога представления об образе отдаленного будущего, о деятельности ближайшего периода, а также организовывать совместное проектирование предстоящей деятельности и освоение каждым педагогом знаний, умений, способов ему необходимых для ее реализации [6].

Смещение фокуса развития образования на педагога как субъекта педагогической деятельности, реализуемой в образовательном процессе, предполагает поиск способов совершенствования процесса подготовки, переподготовки и повышения квалификации. Осваивая образовательные программы, работники образования часто ничего не меняют в своей практической деятельности. Одной из причин, порождающих данное явление, становится слабая связь образовательной программы с опытом профессиональной деятельности педагога. Представляется, что опыт деятельности педагога может и должен выступать платформой, обеспечивающей целесообразность повышения квалификации, направленность на решение реальных задач в реальном контексте, создавая основу для профессионально-личностного развития. При таком подходе знания, умения, способности деятельности, компетенции осваиваются в связи с ситуациями их будущего профессионального использования. Они выступают не в качестве предмета, на который направлена активность слушателя, а в качестве средства решения профессиональных задач.



Совместная деятельность преподавателя и будущих педагогов в процессе освоения содержания обучения представляет особый тип социально организованных взаимодействий и взаимоотношений, обеспечивающий перестройку всех компонентов структуры индивидуальной познавательной деятельности с объектом усвоения за счет создания общности смыслов, целей, способов достижения результата и формирования саморегуляции индивидуальной деятельности с помощью изменяющихся форм сотрудничества между всеми участниками процесса учения. Например, деятельность преподавателя и будущих педагогов может быть представлена циклами взаимодействия, которые являются элементарными единицами совместной деятельности. Цикл взаимодействия включает обмен актами типа: преподаватель начинает действие – будущие педагоги продолжают его и заканчивают, преподаватель предлагает тему задания – будущие педагоги дают варианты его решения и т.д. Функции циклов соответствуют функциональной структуре деятельности (мотивы, цели, ориентировка, исполнение, контроль, оценка). Различаются смыслообразующие и целеполагающие циклы, ориентирующие и планирующие, контрольные и оценочные.

Таким образом, сущность процесса становления профессиональной компетентности педагога состоит в разрешении индивидуальных образовательных и профессиональных дефицитов, возникающих в процессе осуществления деятельности. Данный процесс предполагает не только обогащение знаний и умений педагога, формирование нового уровня готовности к профессиональной деятельности, но и конструирование нового идеального образа, выявлению нереализованного потенциала как оснований для нового этапа поиска и реализации своего профессионального пути. Оценивание, осознание своей профессиональной компетентности будет способствовать, поиску и нахождению собственного места в профессиональном сообществе. Дальняя перспектива раскрывает горизонт, в рамках

которого педагог значительный срок продолжает осуществлять профессиональную деятельность в сфере образования, расширяя круг решаемых профессиональных задач, повышая свою компетентность. Представляется, что она в значительной степени связана с готовностью педагога разрешать противоречия в триаде «социум-культура-личность» применительно к различным аспектам образовательной практики в соответствии с проявляющимися тенденциями развития. Она связывается с раскрытием универсальных способностей и качеств педагога, таких как социально-профессиональная уверенность, конкурентоспособность, творческая самореализация, самоопределение. При этом профессиональное сообщество способно, определить новые требования к качеству профессиональной деятельности педагога, влиять на развитие его профессиональной компетентности.

#### Библиографический список

1. *Адольф В. А., Степанова И. Ю.* Развитие профессионального потенциала педагога в условиях обновления образовательной практики // *Инновации в образовании.* – 2011. – № 10. – С. 14–24.
2. *Адольф В. А.* Вызовы времени – становление профессионально-образовательного сообщества // *Сибирский педагогический журнал.* – 2013. – №3. – С. 9–13.
3. *Адольф В. А., Адольф О. К.* Отношение выпускников школы к основным социальным явлениям – важнейший индикатор их социализированности // *Воспитание школьников.* – 2012. – №4. – С. 3–9.
4. *Адольф В. А., Валяева Е. В.* Ценностные приоритеты учащихся старших классов общеобразовательной школы // *Воспитание школьников.* – 2012. – №10. – С. 9–23.
5. *Адольф В. А., Степанова И. Ю.* Дидактика: От тактики передачи социального опыта к стратегии достижения образовательных результатов // *Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева.* – 2012. – № 4(22). – С. 57– 61.
6. *Степанова И. Ю., Адольф В. А.* Профессиональная подготовка учителя в условиях постиндустриального общества: монография. – Красноярск, 2009. – 520 с.

**Беляева Мария Васильевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономической географии и регионоведения Института естественных и социально-экономических наук Новосибирского государственного педагогического университета, chanowa.m@yandex.ru, Новосибирск*

## **ГЕОГРАФИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ**

*Аннотация.* Усиление разрыва между бедными и богатыми странами приводит к обострению негативных последствий процесса глобализации, выраженных в стирании национальных культурных кодов и нарушении процессов формирования национальной идентичности. В связи с этим возрастает значение географического образования, ведущей целью которого является формирование личности будущего гражданина России. Ключевые направления модернизации географии: интеграция, экологизация, гуманизация, политизация, экономизация, усиление практической направленности школьной географии, реализуемые на основе родиноведческого, краеведческого, культурологического, страноведческого, деятельностного подходов создают уникальные образовательные возможности для формирования национального самосознания учащихся.

*Ключевые слова:* глобализация, национальное самосознание (идентичность), формирование национальной идентичности.

**Belyaeva Maria Vasilievna**

*Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of economic geography and regional studies at the Novosibirsk state pedagogical university, chanowa.m@yandex.ru, Novosibirsk*

## **GEOGRAPHY IN THE CONDITIONS OF GLOBALIZATION AND THE PROBLEM OF FORMATION OF NATIONAL IDENTITY**

*Abstract.* Growing gap between the poor and rich countries leads to an aggravation of the negative effects of globalization, expressed in the blurring of the national cultural codes and the violation of the formation processes of national identity. This further increases the importance of geographical education, main objective of which is the formation of the personality of the future citizens of Russia. Leading directions of modernization of geography: integration, greening, humanization, politicization, economization, enhancement of practical orientation of the school of geography, realized on the basis of motherland study, local history, cultural studies, cross-cultural, active approaches create unique educational opportunities for the formation of national identity of pupils.

*Keywords:* globalization, national identity, the formation of national identity.

Исследователи констатируют, что в постиндустриальном обществе усиливается имущественное и территориальное неравенство. Мы живём в эпоху усиливающегося разрыва между бедными и богатыми странами и, по нашему мнению, именно эта борьба, противостояние усиливают нестабильность, центробежные тенденции в мире, обостряя процессы глобализации. Н. Ф. Глазовский считает, что в мире в настоящее время существует не взаимозависимость, а зависимость развивающегося мира от США, ЕС и Японии, причём поляризация мира будет

усиливаться, что грозит явной нестабильностью. Сегодня упомянутые три основных центра постиндустриального мира, где проживают всего 11% населения, создают 55% мирового ВВП, на их территории начинаются или заканчиваются 80% мировых торговых потоков, здесь сосредоточено более 95% мирового интеллектуального потенциала, обеспечивающего 90% производства высокотехнологичных товаров. В связи с этим В. Л. Иноземцев приходит к серьёзному выводу о том, что происходит раскол цивилизации на постиндустриальный мир, где

формируется основной центр силы – США, Западная Европа, Япония и остальной мир, ещё далекий от постиндустриализма [1, с. 11–2].

В научный оборот термин *глобализация* впервые был введён в конце 1960-х гг. известным американским экономистом Т. Левитом, который связывал его с феноменом слияния рынков. Ф.-Й. Кайзером были выделены сферы влияния *глобализации* (без их ранжирования по уровню взаимовлияния): экология, политика, безопасность, социальная сфера, образ жизни, экономика, идеология, культура [3, с. 202]. Нам представляется, что существует некая взаимосвязь различных сфер влияния глобализации, она выглядит следующим образом: политика → безопасность → экономика → идеология → культура → социальная сфера → образ жизни → экология. В связи с этим мы соглашаемся с А. В. Нагирной, которая под *глобализацией* понимает «процесс всемирной экономической, политической и культурной интеграции и унификации» [9, с. 12].

Чем же так опасен процесс глобализации? Ответ на этот вопрос даёт в своей монографии доктор политических наук, профессор С. В. Кортунов: «В современных условиях возникает угроза поражения центрального идентификационного ядра, хранящего наиболее устоявшиеся, накапливающиеся порой тысячелетиями и потому наиболее прочные представления различных этнонациональных общностей о себе самих. Сохранение и укрепление этого ядра составляет важнейшую задачу национальной безопасности, поскольку национальная идентичность является её сущностной основой и одновременно важнейшим ресурсом конкурентоспособности в условиях глобализации» [6, с. 10].

Исследователь считает, что культурная стандартизация, будучи в определенной степени следствием информационной открытости, взрывает, разрушает культурные идентичности. Самые «крепкие орешки», по мнению С.В. Кортунова, в этом отношении – это Китай, Индия и Россия, имеющие более чем тысячелетнюю культурную историческую традицию. Однако, с позиции учёного, решающая битва за национальную идентичность ещё впереди. Очевидно также, что на данном этапе исторического развития самым слабым и уязвимым звеном в этой

тройке является Россия [6, с. 22–24]. Мы считаем универсализацию [4] крайне вредной, поскольку с отказом от своего богатейшего культурного наследия, нация теряет саму себя, она разъединяется, становится слабой и в конечном итоге, обречена уступить своё место другим этносам.

С точки зрения убеждений Ж. Адда, профессора университета Бар-Илан (Израиль), суть *глобализации* заключается в «распространении механизмов рынка на всю планету» [4, с. 15]. Думается, такое масштабное распространение рыночных механизмов является весьма опасным явлением, поскольку это грозит духовным кризисом и противоречит нравственным устоям нашего общества. Хотелось бы акцентировать внимание на том, что в эпоху расцвета информационных технологий давление более сильных в экономическом плане стран и регионов многократно усилено, переведено в различные плоскости, пронизывающие все сферы общественной жизни. Именно в абсолютной доступности и полной свободе передачи информации без должной ответственности и следования определённым морально-этическим нормам таится огромная угроза обществу.

Мы полагаем, что в условиях усиления негативных тенденций глобализации многократно возрастает значение образования. Считаем, что особая роль в решении задачи формирования национального самосознания принадлежит географическому образованию. На особую роль географии как учебного предмета в формировании гражданина своей страны указывал ещё «отец» методики обучения географии в России К. Д. Ушинский. Нам видится, что в изменившихся геополитических условиях основной целью школьного географического образования является формирование «не человека мира», а личности будущего гражданина России.

Географическая наука занимает уникальную нишу среди фундаментальных наук: это единственная наука, сочетающая естественную и общественную составляющую. Считаем необходимым подчеркнуть, что география обладает ничем незаменимым развивающим и воспитывающим потенциалом. Вскрытие, объяснение, прогнозирование всех возможных взаимовлияний и взаимозависимостей в природе и социуме развивают мышление, а изучение природы, населения,

хозяйства своей Родины и других стран мира позволяют проникнуть в истоки своей национальной культуры, дают неоценимую возможность переживать и глубже понимать своё, родное, исконно русское, осознавать себя гражданином великой страны, уважающим культуру других народов.

Таким образом, в эпоху глобализации значение географического образования существенно возрастает, тогда как в настоящее время наблюдается тенденция к существенному снижению его роли. Это прослеживается в фактическом снижении часов, отводящихся на изучение предмета. Так в своём исследовании В. А. Горбанёв отмечает: «В соответствии с учебным планом сейчас на изучение географии выделяется всего 9 часов в неделю: это самый низкий показатель за последние 100 лет» [1, с. 33]. Для сравнения учёный приводит следующие данные: в 1852 г. на изучение географии отводилось 12 ч. в неделю, в 1940 г. – 17,5 ч. в неделю, это был максимальный показатель за всю историю развития географического образования в России. Приведённые данные позволяют нам провести некую историческую параллель – в начале 40-х г. XX в., уровень гражданского самосознания и патриотизма в нашей стране был несравнимо выше. Тревожно звучит вывод-предупреждение учёного: «за последние полвека, несмотря на отдельные кратковременные положительные тенденции, среднее географическое образование в России, особенно в последнее десятилетие, катастрофически деградирует, средняя школа выпускает географически неграмотное поколение молодежи, вследствие чего есть все основания говорить о наступающей угрозе национальной безопасности» [Там же. С. 33–34].

Причины такого регресса в образовательной сфере академик РАО, доктор географических наук, профессор В. П. Максаковский видит в недостаточном государственном финансировании, в бездумно-некритическом заимствовании западного образовательного опыта, в последствиях рыночных реформ, в кризисе культуры, нравственности и духовности [7, с. 3]. Автором ещё в 1986 г. была предложена Концепция модернизации географического образования, основные направления которой, по нашему мнению, могут оказать положительное влияние на

формирование национального самосознания учащихся. Такими направлениями являются: интеграция двух ветвей географии, экологизация, гуманизация, политизация, экономизация, усиление практической направленности школьной географии [2, с. 54].

Так, интеграция двух ветвей географии приводит к усилению комплексных подходов, что крайне востребовано в эпоху глобализации. Экологизация усиливает изучение проблем состояния и охраны окружающей среды, проблемы устойчивого развития в условиях постиндустриализации. Гуманизация географии проявляется в значительном усилении её социальных составляющих. Политизация географии связана с процессом поляризации и, как следствие, с необходимостью рассмотрения вопросов геополитики и политической географии. Усиление внимания к изучению экономических вопросов обусловлено тем, что рыночная экономика способствует усилению открытости и прозрачности национальных экономик, что, в свою очередь, стимулирует процессы глобализации. Усиление практической направленности школьной географии связано с идеями реализации развивающего, личностно-ориентированного образования, с идеями формирования профильной школы.

Исходя из цели географического образования, раскроем ведущие дидактические подходы, наиболее соответствующие обновлению географического содержания в новых условиях. Реализация *«родноведческого» подхода* обеспечит более глубокое усвоение учащимися знаний о природных и социально-экономических особенностях России и её регионов. Усиление *краеведческого подхода* продиктовано необходимостью связать обучение географии с жизнью. Рассмотрение локальных и региональных проблем, природных, культурных, социально-экономических аспектов жизни населения своего региона призвано формировать положительный образ, чувство сопричастности и любви к своей малой родине. *Культурологический подход* связан с изучением особенностей языка, религиозных представлений, трудовых навыков, обычаев, традиций, быта народов, населяющих различные континенты и страны мира. Реализация подхода обеспечивает возникновение и развитие «диалога культур»,

в процессе которого формируются этносоциальные представления, складывающиеся на основе противопоставления «Мы – Они», что, в конечном счёте, способствует более глубокому осознанию особенностей своей национальной культуры, осознанию её места и роли в современном поликультурном мире. *Страноведческий подход* включает комплексное раскрытие географических особенностей природы, населения и хозяйства отдельных регионов и стран мира, с выявлением многообразных причинно-следственных связей исторического, культурного, природного, социально-экономического характера. Реализация подхода формирует географическое мышление и единую картину мира, способствует более глубокому осознанию культурных, географических и исторических особенностей народов других регионов и стран. *Деятельностный подход* связан с освоением школьником разнообразных видов учебных действий, которые направлены на повышение его социальной адаптации, на развитие самостоятельности, целеустремлённости, готовности учиться на протяжении всей жизни.

Процесс формирования национального самосознания тесно связан с ценностной сферой личности. В декабре 2009 года в качестве методологической основы разработки и реализации ФГОС была предложена «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» [5, с. 4]. В названном документе *национальное самосознание (идентичность)* понимается как разделяемое всеми гражданами представление о своей стране, её народе, чувство принадлежности к своей стране и народу. Основу национальной идентичности составляют базовые национальные ценности и общая историческая судьба. *Формирование национальной идентичности* трактуется как формирование у личности представления о многонациональном народе Российской Федерации как о гражданской нации и воспитание патриотизма [5, с. 7].

Концепцией были определены *базовые национальные ценности*, такие как: патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, природа, человечество [Там же. С. 18–19]. География как наука об-

ладает колоссальным потенциалом духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. В этой связи, обратим внимание, что из десяти базовых ценностей – восемь непосредственно связаны с содержанием предмета география, а значит, существуют методические условия для формирования национального самосознания учащихся средствами географического образования.

Можно констатировать, что ведущими направлениями модернизации географического образования в России в условиях глобализации является реформирование содержания предмета и усиление воспитательной и развивающей роли школьной географии. В заключении, обозначим ключевые выводы.

1. Усиление разрыва между бедными и богатыми странами приводит к обострению процесса глобализации.

2. Процесс глобализации носит всеобъемлющий характер и затрагивает такие сферы общественной жизни как: политика, безопасность, экономика, идеология, культура, социальная сфера, образ жизни, экология.

3. Глобализация разрушает национальную идентичность, а, следовательно, исторически сложившееся культурное ядро народа, обеспечивающее устойчивость, единство и прогрессивное развитие этносов.

4. География как учебный предмет и его сквозные содержательные линии, реализуемые на основе родниоведческого, краеведческого, культурологического, страноведческого, деятельностного подходов создают уникальные образовательные возможности для формирования национального самосознания учащихся.

#### Библиографический список

1. Горбанёв В. А. Географическая наука в условиях глобализации как важнейшая составляющая реформирования географического образования в России: автореф. дис. ... д-ра геогр. наук. – Пермь, 2010. – 57 с.
2. Душина И. В. Как учить школьников географии: пособие для начинающих учителей и студентов пед. ин-тов и ун-тов по геогр. спец. – М.: Изд-во «Московский лицей», 1996. – 192 с.
3. Кайзер Ф.-Й. Экономика: базовый курс для 10–11 кл. общеобразоват. учрежд. – М.: Вита-Пресс, 2007. – 288 с.

5. *Кондратьева Т. С.* Что такое глобализация? // Преподавание истории в школе. – 2001. – № 5. – С. 13–16.
6. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России; учебное издание. – М.: Просвещение, 2009. – 24 с.
7. *Кортунов С. В.* Национальная идентичность: Постигание смысла. – М.: Аспект Пресс, 2009. – 589 с.
8. *Максаковский В. П.* География остаётся за бортом // География в школе. – 2011. – №5. – С. 3–6.
9. *Морогин В. Г.* Психологическая концепция идентичности // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 11. – С. 233–253.
10. *Нагирная А. В.* Особенности развития глобального информационного общества // География в школе. – 2009. – №9. – С. 8–13.

УДК 378.147

*Северина Юлия Владимировна*

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономической географии и регионоведения Института естественных и социально-экономических наук Новосибирского государственного педагогического университета, severina32@yandex.ru, Новосибирск*

## МАГИСТРАТУРА НГПУ: ОПЫТ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

*Аннотация.* В статье обосновывается необходимость индивидуализированной подготовки педагогических кадров, представлен опыт личностно-ориентированного обучения в магистратуре Новосибирского государственного педагогического университета. Раскрыты механизмы разработки и реализации индивидуальных образовательных программ магистрантов.

*Ключевые слова:* магистратура, педагогическое образование, студентоцентрированное, кредитно-модульно-компетентностное обучение, сетевые образовательные программы, тьюторство.

*Severina Yulia Vladimirovna*

*Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department economic geography and regional studies at the Novosibirsk state pedagogical university, severina32@yandex.ru, Novosibirsk.*

## NGPU MAGISTRACY: PERSONAL FOCUSED TRAINING EXPERIENCE

*Abstract.* The necessity of individualized training of pedagogical professional community is substantiated. Also there is the experience of student-oriented learning in MA-course of the Novosibirsk State Pedagogical University. Mechanisms of development and realization of individual educational programs of undergraduates are opened.

*Keywords:* MA-course, pedagogical education, student-oriented, credit-modular-training competences, network educational programs, mentoring.

На современном этапе реформирования системы российского образования от педагога требуется постоянное совершенствование профессионального мастерства. Значительный потенциал для повышения квалификации и переподготовки кадров имеет магистратура педагогических вузов. Востребованность магистерских программ среди учительства подтверждают результаты первого выпуска магистров НГПУ: из 112 человек дипломы об окончании магистратуры получили более 70 учителей. Одной из причин популярности магистратуры среди педагогов со стажем является возможность реализации индивидуальных образовательных программ повышения уровня профессиональной подготовки.

Вопросы студентоцентрированного обу-

чения в условиях трехуровневого высшего педагогического образования в настоящее время концептуально не разработаны, однако задача индивидуализации образования педагогических кадров в этом контексте актуальна по ряду причин:

*во-первых*, необходимость разработки индивидуальных учебных планов задана в действующих нормативных документах: в новом законе «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 2, п. 23; ст. 34, п. 1. 3), федеральных государственных стандартах подготовки магистров (п. 7.10);

*во-вторых*, наблюдаются существенные различия в профессиональном опыте и образовательных запросах выпускников бакалавриата, специалитета, практикующих педагогов и руководителей, поступающих

в магистратуру;

*в-третьих*, тесная увязка магистерских программ с профессиональной или служебной специализацией работников образования позволяет восполнить пробелы в профессиональной компетентности у конкретных учителей или менеджеров и повысить конкурентоспособность магистратуры вуза.

Несмотря на то, что федеральные государственные стандарты предоставляют широкие возможности для разработки образовательных программ, отвечающих запросам каждого конкретного студента, на практике отойти от дисциплинарно-цикловых учебных планов и поточно-группового обучения весьма сложно. Между тем, существуют механизмы индивидуализации профессионального развития педагогических кадров в магистратуре, среди них:

1. технология «Портфолио»,
2. кредитно-модульно-компетентностная система обучения,
3. сетевая форма реализации образовательных программ,
4. тьюторское сопровождение обучающихся.

Рассмотрим опыт Новосибирского государственного педагогического университета в реализации каждого из указанных механизмов.

#### *1. Технология «Портфолио»*

Конкурс Портфолио является формой вступительного испытания для поступающих в магистратуру НГПУ. Абитуриентам рекомендуется собрать портфель документов, подтверждающих наличие высшего образования, опыт академической и профессиональной деятельности по профилю магистерской программы, рекомендаций. Рефлексивным документом Портфолио является мотивационное письмо, в котором поступающий должен раскрыть и обосновать необходимость обучения в магистратуре. Таким образом, уже «на входе» руководители магистерских программ, заведующие кафедрами изучают опыт будущего магистранта, начиная с периода получения первого высшего образования. В дальнейшем портфолио превращается в отправную точку индивидуального образовательного маршрута студента, и главным становится, как отмечает О. Ю. Афанасьева, «портфолио-процесс», или совокупность процессов обучения, вы-

страиваемых на его основе» [Цит. по 1].

Перспективным направлением развития магистерской подготовки является разработка подходов к применению технологии Портфолио в процессе организации научно-исследовательской работы и итоговой государственной аттестации.

#### *2. Кредитно-модульно-компетентностная система обучения*

С присоединения России к Болонскому процессу в 2003 году начался переход к новой системе обучения, именуемой «кредитно-модульно-компетентностной,» т.к. три ее основных элемента – кредиты, модули и компетенции выступают как тесно взаимосвязанные и взаимодополняющие друг друга компоненты единого целого» [3, с. 5]. «Модульно-компетентностный» подход в высшем образовании представляет собой концепцию организации учебного процесса, в которой в качестве цели обучения выступает совокупность профессиональных компетенций обучающегося, в качестве средства ее достижения – модульное построение содержания и структуры профессионального образования» [Там же. С. 6].

В отечественной и зарубежной литературе существуют разные определения понятия «модуль». Обобщая проанализированное, можно сделать вывод, что модуль – это относительно автономная и законченная часть образовательной программы, включающая совокупность дисциплин, объединенных тематическим единством и направленностью на формирование определенной группы компетенций. Модули не приравниваются к циклам дисциплин, в отличие от них они обеспечивают вертикальную и гибкую структуру учебного плана. Различные комбинации «модульного конструктора» позволяют быстро разрабатывать индивидуальные учебные планы и новые образовательные программы, в том числе дуального характера. Модульная система становится ведущей основой разработки программ магистратуры НГПУ.

Анализ образовательных запросов обучающихся по программе «Географическое образование» направления 050100 Педагогическое образование показал, что в рамках данной программы требуется создание условий для реализации нескольких образовательных траекторий. Обучаются в данной



магистратуре молодые педагоги, входящие в кадровый резерв вузов и школ, учителя географии со значительным педагогическим стажем, выпускники бакалавриата и специалитета, которые готовятся к аспирантуре.

Кредитно-модульный учебный план позволяет выстраивать индивидуальные образовательные маршруты. Профессиональный цикл учебного плана включает профессионально-профилированные обязательные для всех студентов модули (формирующие профессиональные компетенции выпускника) и специализированные модули по выбору (расширяющие и углубляющие компетенции в избранной профессиональной деятельности). К профессионально-профилированным модулям относятся предметный (географический модуль-1) и научно-методический. Специализированными модулями программы являются «Организационно-управленческий», «Модуль педагогических технологий», «Социокультурный модуль» и «Географический модуль – 2».

Структура и содержание профессионально-профилированных модулей задается разработчиками в согласовании с работодателями. Аттестационными мероприятиями по модулям являются междисциплинарные экзамены. В учебном плане экзамены закрепляются за центральными основополагающими учебными курсами. Обязательное изучение профессионально-профилированных модулей позволяет усилить уровень предметной и методической подготовки и обеспечивает дальнейшее построение образовательного маршрута путем подготовки к выбору специализированного модуля.

Специализированные модули программы – это зеркальные по своей структуре и объему фрагменты программы, нацеленные на формирование определенных групп компетенций. Структура включает инвариативные, вариативные дисциплины, в том числе и те, освоение которых предполагается в других вузах или научных организациях. Выбор модуля и наполнение его вариативной части определяется обучающимися в ходе консультаций с тьютором и научным руководителем. Как показала практика работы, организационно-управленческий модуль выбирают магистранты, которые готовятся к работе руководителей в школе или вузе.

«Социокультурный модуль» рассчитан на

учителей, реализующих образовательные программы по краеведению и страноведению. «Географический модуль – 2» предназначен для желающих обучаться в аспирантуре по специальностям научных работников (25.00.24. – Экономическая, социальная, политическая и рекреационная география и 25.00.27. – Гидрология суши, водные ресурсы, гидрохимия). Выбирая этот модуль, студент определяет необходимые ему учебные дисциплины и площадку для его освоения (НГПУ, КГПУ им. В.П. Астафьева или Институт водных и экологических проблем СО РАН). Модуль «педагогических технологий» интересен магистрантам – практикующим учителям и будущим аспирантам специальности 13.00.02. – Теория и методика обучения и воспитания (география). К реализации данного модуля привлекаются ведущие специалисты в области методики преподавания географии из вузов-партнеров. Следует отметить, что модуль педагогических технологий является частью программы повышения квалификации «Современный урок географии в условиях реализации ФГОС». Сдавшие экзамен по модулю на «хорошо» и «отлично», получают сертификаты об освоении части этой программы. Модульная конструкция учебного плана позволяет обучающимся включать в вариативную часть модулей дисциплины смежных магистерских программ.

Результаты разработки индивидуальной образовательной траектории студенты фиксируют в листах выбора учебных модулей и специальном, изданном типографским способом «Индивидуальном плане научной и учебной работы магистранта». Тьюторы сдают заявки студентов в отдел высшего образования учебно-методического управления. По результатам обработки листов выбора корректируется расчет нагрузки ППС и составляется общее и нелинейное расписание занятий магистрантов.

Индивидуально-ориентированная организация процесса обучения, обеспечиваемая модульными учебными планами и тьюторским сопровождением, позволяет повысить эффективность использования аудиторного фонда университета, свести к минимуму ситуации, распространённые при поточно-групповой форме обучения, когда в аудиторию вместимостью 30 человек ставятся за-

нения для группы из 15 студентов.

Полный переход к кредитно-модульно-компетентностной системе обучения в вузе требует пересмотра содержания образовательных программ: определения целевых ориентиров дисциплин учебного плана, перечня модулей, разработки компетентностных моделей выпускников, выявления возможных образовательных траекторий, а также административно-управленческой деятельности с учетом новых направлений модернизации учебного процесса.

#### *2. Сетевая форма реализации образовательных программ*

Согласно Закону «Об образовании в Российской Федерации» (ст.1 5. п. 1) «Сетевая форма реализации образовательных программ (далее – сетевая форма) обеспечивает возможность освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций» [4]. Сетизация образования – это естественный ответ на усиление конкуренции на рынке образовательных услуг, а также результат снижения уровня материального, финансового и кадрового потенциала вузов и научных учреждений. Для обучающихся учебные планы, разработанные сетью партнеров, расширяют образовательное пространство, возможности для построения индивидуальных траекторий обучения и академической мобильности. Для магистрантов-учителей и преподавателей совместные программы – это основа для развития профессионализма путем взаимодействия «с носителями новых (других) образовательных подходов и технологий» [2, с. 13].

В НГПУ посредством сетевой формы сегодня реализуются 6 магистерских программ. В образовательную сеть магистратуры университета включены РГПУ им. А. И. Герцена, ОмГПУ, КГПУ им. В. П. Астафьева, СФУ и СВФУ им. М.К. Аммосова, научные учреждения СО РАН и РАО. Обучающиеся часть подготовки проходят в вузах и научных организациях-партнерах, в том числе с применением дистанционных технологий. В НГПУ на базе Института открытого дистанционного образования и ресурсного центра «Цифровая школа» дистан-

ционно и в режиме прямой видеотрансляции партнерами образовательной сети проводятся совместные занятия с магистрантами.

Формой расширения сетевого взаимодействия и образовательного пространства является реализуемый в НГПУ проект «Профессорские чтения» – цикл открытых научно-популярных лекций ведущих деятелей науки и образования России и мира. Данное образовательное событие организовано для демонстрации обучающимся методик проведения вузовских лекций, актуальных проблем и достижений науки, а также выхода в рефлексивную позицию по отношению к своей образовательной траектории.

#### *4. Тьюторское сопровождение обучающихся*

Важнейшим механизмом результативности индивидуальных образовательных программ магистрантов является тьюторское сопровождение. За три года работы магистратуры в НГПУ сложился коллектив тьюторов. В первый год тьюторы вуза осваивали новую профессию экспериментальным путем и на качественно новый уровень деятельности вышли после обучения в Межрегиональной тьюторской ассоциации (МТА) по программе, включающей стажировки в центрах тьюторских практик. В начале 2013/2014 учебного года за активное развитие тьюторства НГПУ получил статус регионального центра МТА, начал работать тьюторский клуб, наступил период осмысления результатов деятельности.

Обобщая опыт становления магистратуры НГПУ, можно сделать вывод, что переход ко второму уровню высшего образования стал новым этапом развития открытого студентоцентрированного образовательного пространства вуза. Это, несомненно, важно для подготовки педагогов, поскольку мастерство учителя, формирующего личность ребенка, зависит от того, насколько он на этапе получения своего образования был погружен в атмосферу личностно-ориентированного обучения.

#### **Библиографический список**

1. *Мирошникова О. В.* Проектирование индивидуальных образовательных траекторий студентов в процессе иноязычной подготовки в неязыковом вузе //Электронный научно-педагогический журнал «The Emissia. Offline Letters»,

2008 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.emissia.org/offline/2008/1255.htm> (дата обращения: 09.09.2013).

2. Организация партнерско-сетевых форм взаимодействия в образовании. Гуманитарное исследование. – Томск, Издательство «UFO-Print», 2004. – 164 с.

3. Научные подходы к созданию образовательно-профессиональных программ на модуль-

ной основе в сфере гуманитарного образования. [Электронный ресурс]. URL: <http://apu-fsin.ru/bd/2/oor.pdf> (дата обращения: 09.09.2013)

4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Официальный сайт компании «Консультант-Плюс». URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=149753> (дата обращения: 09.09.2013).

**Пель Валентина Степановна**

*Кандидат педагогических наук, доцент, директор Института молодёжной политики и социальной работы Новосибирского государственного педагогического университета, impisr@mail.ru, Новосибирск*

**О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ В ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ  
ДЛЯ РАБОТЫ С МОЛОДЁЖЬЮ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы подготовки специалистов для сферы государственной молодёжной политики, определяются наиболее актуальные проблемы работы с молодёжью в современном российском обществе. Приводится опыт подготовки организаторов работы с молодёжью в высшей школе на примере Новосибирского государственного педагогического университета.

*Ключевые слова:* работа с молодёжью, государственная молодёжная политика, кадровое обеспечение работы с молодёжью

**Pel Valentina Stepanovna**

*Candidate of pedagogical sciences, associate professor, director of the Institute of youth policy and social work at the Novosibirsk state pedagogical university, impisr@mail.ru, Novosibirsk*

**SOME PROBLEMS IN TRAINING  
FOR WORK WITH YOUNG PEOPLE**

*Abstract.* Questions of training of specialists for the sphere of the state youth policy are considered, the most actual problems of work decide on youth in modern Russian society. The experience of preparation of organizers of work with youth in the higher school on the example of the Novosibirsk state pedagogical university is given.

*Keywords:* youth work, state youth policy, staffing youth policy

Исторический опыт развития человеческой цивилизации показывает, что вопросы работы с молодёжью, её воспитания и подготовки к созидательному труду всегда находились в центре внимания как государства, так и различных общественных и политических объединений. Аналитический обзор имеющейся в нашем распоряжении научно-практической литературы XX столетия по проблемам работы с молодёжью позволяет сделать вывод, что практически во всех странах, не зависимо от их социально-экономической и политической ориентации, целенаправленно разрабатывались методологические, идеологические, социально-педагогические и психологические основы работы с молодёжью. Научно-практические достижения обусловили возникновение государственных моделей управления процессами работы с молодёжью, включения молодёжи в социально-экономическую и по-

литическую практику государственно-общественного строительства.

Во многих государственных системах выделилась особая сфера, получившая название «государственная молодёжная политика», и Россия не была исключением. В Советском Союзе была выстроена жёсткая схема включения молодёжи в общественно-политическую жизнь, имевшая прочную идеологическую основу и чёткие цели воспитания гражданина советского государства. Это объясняется тем, что молодёжь всегда рассматривалась как важнейший общечеловеческий ресурс будущего развития коммунистического общества. Поэтому специально для молодёжи создавались сферы практической деятельности, в которых закладывались духовно-нравственные, патриотические качества личности и формировалась её гражданская позиция. К таким «зонам ответственности» молодёжи можно

отнести ударные комсомольско-молодёжные стройки, освоение целины, крупнейших электростанций, предприятий, движение «Лучший по профессии» и т.д. Поддержка и высокая оценка этой работы молодёжи со стороны государства и общества способствовали тому, что в целом молодёжь была надёжным союзником и опорой развития страны, её мощным человеческим ресурсом. В существовавшей системе особое место занимали вопросы связанные с подготовкой кадров для работы с молодёжью, детьми и подростками.

В процессе перестройки, начавшейся в 80-х гг. XX века, были утрачены многие традиции и достижения в работе с молодёжью, пересмотрены её цели и содержание. Это касалось и вопросов подготовки кадров, которая так же была практически разрушена. Однако вопросы работа с молодёжью не утратили своё значение, приобретя особую актуальность в 90-е годы XX века, когда они стали предметом пристального теоретического и практического изучения. Их особая острота сегодня продиктована необходимостью формирования социальных ориентиров для молодёжи в условиях так называемой социальной нестабильности, вызванной процессами социально-экономического преобразования российского общества.

В НГПУ ещё в конце 1960-х годов был сформирован историко-педагогический факультет, на котором занимались подготовкой специалистов, способных работать с молодёжью и подростками. Многие его студенты в те годы стажировались во Всероссийских детских центрах «Артек», «Орлёнок», «Океан». Была создана одна из пяти ведущих кафедр по вопросам воспитания подрастающего поколения, на которой велась большая научно-методическая работа.

Проведённый нами в начале 2000 годов анализ ситуации, сложившейся в сфере государственной молодёжной политики, позволил нам сделать вывод о том, что создание продуктивной системы организации и управления государственной молодёжной политикой возможно, если в ней имеет место научно-методическое, нормативно-правовое, кадровое и материально-финансовое обеспечение. Каждое из названных направлений важно, так как выполняя определённую функцию и решая присущие направле-

нию задачи, вместе создают прочную основу функционирования всей системы государственной молодёжной политики. Понятно, что все эти направления важны, каждое требует расшифровки, но мы, ограниченные рамками статьи, охарактеризуем вопросы кадрового обеспечения. Мы полагаем, что именно решение этой проблемы позволит обеспечить систему «современным социальным носителем», то есть профессионально подготовленным специалистом новой формации.

Важность этого вопроса обусловлена анализом кадрового потенциала работников сферы государственной молодёжной политики. Он показывает, что в органах по реализации ГМП во многих территориях работают специалисты, не имеющие профильного образования, слабо представляющие особенности работы с той или иной возрастной группой молодёжи и не владеющие современными технологиями работы с молодёжью. Сегодня нужны специалисты способные мобильно решать актуальные проблемы по организации молодёжи, включать её в социально-значимую и позитивную деятельность.

Важнейшим моментом подготовки таких специалистов стало введение в систему высшего профессионального образования в августе 2005 года новой специальности – Организация работы с молодёжью. Основными задачами этой специальности является подготовка специалистов новой формации, способных решать современные задачи воспитания и организации подрастающего поколения, реализовывать стратегию Государственной молодёжной политики. В первом стандарте данной специальности были определены и области профессиональной деятельности:

- организация работы с молодыми людьми в молодёжных сообществах по месту жительства, учёбы, работы, отдыха, временного пребывания молодёжи;

- осуществления взаимодействия и сотрудничества с объединениями и организациями, представляющими интересы молодёжи;

- организация помощи молодым людям, испытывающим трудности в процессе интеграции в жизнь общества;

- организация информационного обеспечения молодёжи и организация научных иссле-

ований проблем молодёжи и молодёжной политики, взаимодействие с молодёжными СМИ;

содействие занятости, трудоустройству, предпринимательству молодёжи;

содействие в развитии международного молодёжного сотрудничества;

участие в гражданско-патриотическом воспитании молодёжи;

содействие деятельности спортивно-оздоровительных организаций молодёжи;

организация управления и поддержки молодёжных проектов и программ;

поддержка актуальных и востребованных инициатив в молодёжной среде.

Не менее широко определялись в стандарте и объекты профессиональной деятельности, среди которых были не только федеральные, региональные и муниципальные органы исполнительной власти, муниципальные, государственные и неправительственные организации и учреждения, реализующие функцию ГМП и работы с молодёжью, но и правовые учреждения, защищающие права молодёжи.

Сложность и многогранность предполагаемой профессиональной деятельности специалиста по работе с молодёжью требовала и достаточно широкой профессиональной подготовки, позволяющей ему обладать широким гуманитарным знанием, включающим в себя психологию, педагогику, социологию, иметь опыт управленческой деятельности, владеть навыками изучения молодёжной среда, проектирования, информирования и консультирования молодёжи.

Учитывая эти особенности, была разработана концептуальная модель профессиональной подготовки специалистов по работе с молодёжью в высшей школе, которая учитывала позитивный опыт Новосибирского государственного педагогического университета, его научно-педагогический потенциал в области подготовки специалистов для сферы воспитания и работы с молодёжью. При поддержке администрации Новосибирской области в 2003 году на базе НГПУ был открыт Институт молодёжной политики и социальной работы.

Хочется подчеркнуть особую роль Петра Вольдемаровича Лепина, который в то время был ректором университета и приложил значительные усилия для того, чтобы дока-

зать необходимость и своевременность создания такого самостоятельного подразделения. При его непосредственной поддержке формировалось и развивалось уникальное воспитательное пространство института, так как Пётр Вольдемарович чётко понимал, что для специалиста по работе с молодёжью именно условия, в которых осуществляется его профессиональная подготовка, может стать решающим фактором, определяющим готовность к выполнению различных видов профессиональной деятельности в практике молодёжной политики.

В этом году Институту молодёжной политики и социальной работы исполняется уже 10 лет. Обучение в институте осуществляется по трём направлениям: «Педагогическое образование», «Социальная работа», «Организация работы с молодёжью». В рамках каждого направления реализуются профили, обеспечивающие профессиональную подготовку в области воспитания и социализации молодёжи. В ходе обучения студенты овладевают такими теоретическими и практико-ориентированными знаниями, которые позволяют им осуществлять управленческую, воспитательную, социально-педагогическую, культурно-просветительскую и научно-методическую деятельность в образовательных и социальных учреждениях сферы государственной молодёжной политики.

Особенностью профессиональной подготовки, осуществляемой в Институте молодёжной политики и социальной работы, является её целенаправленность на реальное включение будущего специалиста в работу с различными возрастными категориями населения. Достигается это через социально-педагогические технологии, посредством которых обеспечивается взаимосвязь всех видов социально-педагогических практик. С другой стороны, весь комплекс изучения специальных и профессиональных дисциплин закладывает научно-методические основы для практической деятельности.

Значительное место занимает научно-методическая работа со студентами, осуществляемая кафедрами института и научно-исследовательской лабораторией «Социология молодёжного движения». В рамках работы лаборатории студенты приобретают научно-исследовательские умения и навыки, проводят свои первые исследования, ре-

зультаты которых отражаются в курсовых и выпускных квалификационных работах, докладах на научных конференциях городского, областного и регионального масштабов. Именно социально-педагогический подход создаёт основы формирования нового профессионального мышления, закладывает фундамент позиции современного исследователя, способного самостоятельно диагностировать и моделировать различные воспитательные ситуации в виде программ, конкретных творческих дел и социально-значимых акций и проектов.

Этот подход позволяет уже 10 лет поддерживать специфику образовательно-воспитательного пространства, в котором постоянно моделируется система субъект-субъектных отношений. В результате студенты активно включаются в разнообразные творческие виды деятельности и общения, развивается их личностно-творческий потенциал в значимой и интересной для них деятельности, создаётся особая духовно-нравственная и доброжелательная атмосфера, накапливается первоначальный практический опыт, и определяются подходы к организации деятельности, выстраивается позиция будущего организатора.

В целом, образовательно-воспитательное пространство института представляет собой возможные модели организации жизнедеятельности молодёжных объединений на различных уровнях существования. Поэтому вопросы коллективообразования, функционирования воспитательных систем, обеспечения деятельности является не только предметом специальных учебных дисциплин, но и естественно вписываются в жизнедеятельность института, становятся сферой реальной деятельности студентов, персонализируются и приобретают личностно-смысловое значение. В ходе этой работы педагоги помогают студентам «открывать собственное Я», раскрывать личностный ресурс, стимулировать развитие творческого потенциала в созидательной социально-значимой деятельности.

Образовательное пространство Института молодёжной политики и социальной работы имеет выраженные внешние характеристики: наличие государственной символики в Российском, Губернском и Новосибирском залах, использование комсомольской сим-

волики в оформлении Молодёжного зала; фотографии и фамилии наших студентов, ставших победителями Всероссийских и региональных конкурсов, стипендиатами мэрии, губернатора, Президента и Правительства РФ, присутствуют в оформлении «Зала науки» наряду с фамилиями российских нобелевских лауреатов. Внешняя атрибутика направлена на формирование ценностно-смыслового компонента в содержании деятельности специалиста по работе с молодёжью, обеспечивает поддержку активности студентов, их ориентированности на реализацию в социальных практиках.

Студенты, активно участвующие в жизни института, уже на втором-третьем году обучения обладают необходимыми навыками для организации собственных социальных проектов. Они становятся полноправными организаторами тех мероприятий, которые реализуются не только в институте, но и за его пределами. При поддержке преподавателей и социальных партнёров они способны реализовать достаточно сложные проекты, имеющие долгосрочную перспективу и закрепляющие их позиции в профессиональной сфере. Например, проект по развитию строительных отрядов НСО, который был разработан студенткой 4 курса отделения «Организация работы с молодёжью» Абубакировой Екатериной продолжается до сих пор, а она является его куратором уже в качестве специалиста по работе с молодёжью Областного Дома Молодёжи.

В 2009 году Институт молодёжной политики и социальной работы получил статус Межрегионального центра по кадровому обеспечению государственной молодёжной политики в Сибирском федеральном округе. Это расширило пространство его деятельности и убедительно продемонстрировало востребованность подготовки данных специалистов.

Безусловно, что сложившаяся система подготовки кадров для сферы работы с молодёжью находится на первом этапе своего становления. Но его актуальность и значимость с каждым днём только возрастает, так как развиваются новые направления государственной молодёжной политики, совершенствуется её пространство, решаются вопросы материального и финансового обеспечения, складывается собственная инфраструктура.

*Селина Татьяна Михайловна*

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления образовательными системами и андрагогики Новосибирского государственного педагогического университета, selina\_tatiana@mail.ru, Новосибирск*

## **ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

*Аннотация.* В статье доказана актуальность целенаправленной и планомерной деятельности по исследованию всех сторон управленческой культуры руководителя с целью разработки технологий формирования профессионалов в области управления в сфере образования; обоснована структура управленческой культуры руководителя образовательного учреждения – аксиологический, технологический, творческий компоненты; показаны возможности модульного построения программ повышения квалификации в формировании управленческой культуры, необходимость развития устойчивых навыков рефлексии профессионального роста, направленных на самоанализ, самокоррекцию и самоконтроль, что обуславливает положительные изменения компонентов управленческой культуры.

*Ключевые слова:* управленческая культура, аксиологический, технологический, творческий компоненты, модульное повышение квалификации, активные методы обучения, рефлексия.

*Selina Tatyana Mikhaylovna*

*Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of educational system management and andragogy at the Novosibirsk state pedagogical university, selina\_tatiana@mail.ru, Novosibirsk*

## **FORMATION OF ADMINISTRATIVE CULTURE OF THE HEAD OF EDUCATIONAL INSTITUTION IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT SYSTEM**

*Abstract:* In article relevance of purposeful and systematic activity on research of all sides of administrative culture of the head for the purpose of development of technologies of formation of professionals in the field of management in education is proved; the structure of administrative culture of the head of educational institution – axiological, technological, creative components is proved; possibilities of modular creation of programs of professional development in formation of administrative culture, need of development of steady skills of a reflection of the professional growth, directed on introspection, self-correction and self-checking that causes positive changes of components of administrative culture are shown.

*Keywords:* administrative culture, axiological, technological, creative components, modular professional development, active methods of training, reflection.

Актуальность формирования эффективного руководителя, обладающего высоким уровнем управленческой культуры, можно объяснить растущими требованиями к уровню его профессионализма. Кроме того, объективная необходимость эффективного изменения педагогических систем и процессов, происходящих в образовательном учреждении, предполагает высокий уровень

готовности руководителей к управленческой деятельности.

Сложившееся понимание профессиональной культуры как соответствие определенным нормам и правилам становится неактуальным. На смену им приходят управленческие знания, идеи, концепции, которые выступают с точки зрения культурологического подхода к оценке и анализу



деятельности руководителя образовательного учреждения как управленческие ценности. Различным аспектам развития профессиональной культуры руководителей учреждений образования посвящены исследования многих ученых (Н. В. Кузьмина, И. П. Радченко, В. А. Слостенин, Л. И. Фишман, Р. Х. Шакуров и др.). Вопросам формирования необходимых качеств управленческих кадров образования в системе дополнительного профессионального образования посвящены работы Ю. Н. Кулюткина, В. С. Леднева, В. М. Лизинского, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, Г. С. Сухобской и др.

Термин «культура» (от лат. cultura) означает возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание. Управленческая культура – это достаточно глубокое и сложное явление, в зарубежной и отечественной теории в его понимании существует множество подходов. Управленческую культуру можно рассмотреть как определенную степень овладения руководителем управленческим опытом, уровень его компетентности в управленческой деятельности, личностного развития и, наконец, его стремление к непрерывному самосовершенствованию. В ней выражается отношение управленца к себе, к своему делу, понимание своей роли и своего места в управлении педагогическим процессом, степень управленческой подготовки, стиль управленческой деятельности, общения, поведения, стремление к самосовершенствованию.

На основании проанализированных определений можно выделить следующие *элементы управленческой культуры*: управленческие знания, соответствующее сознание, чувства, настроения; общественные отношения, прежде всего управленческие, организационные, которые реализуют на практике знания, нормы и образцы поведения и поступки, делаая их устойчивым элементом культуры руководителя; управленческая деятельность, имеющая, безусловно, творческий характер, которая позволяет развивать организаторские качества личности, саму личность и ее культуру, нормы поведения, мотивы и ценностные ориентации. Следовательно, под *управленческой культурой мы понимаем единство управленческих знаний, чувств, ценностей, управленческих отноше-*

*ний на определенном этапе управленческой деятельности.*

Первым компонентом управленческой культуры являются *управленческие знания*. Они имеют особое значение для формирования управленческой концепции, поскольку в основе профессиональной компетентности находятся именно знания. В процессе профессионального развития руководитель образовательного учреждения усваивает новые теории и концепции управления, и в зависимости от степени их приложения в практической деятельности они оцениваются им как значимые либо ненужные. Без концептуальных знаний легко запутаться и утонуть в многообразии поступающей информации. Наличие же таких знаний создает некий фильтр, позволяющий пропускать большие объемы информации, оценивать и отбирать лишь то, что актуально для руководителя. Очень часто управленцы отдают приоритет так называемым практическим знаниям, которые позволяют решить проблемы на примере чужого опыта. В действительности вопрос состоит не в альтернативе «теоретические или практические знания», а в классификации их на актуальные или неактуальные знания, т.е. относящиеся к задачам и содержанию деятельности менеджеров образования или нет. Причем, чем выше должностной уровень руководителя, тем более необходимой оказывается доля теоретических знаний в перечне вопросов, непосредственно связанных с его профессиональными задачами. Знания типа «ноу-хау» важны, но они меняются с каждой новой задачей и условиями их решения, что происходит так часто и быстро, что своевременно обеспечить ими руководителей образовательных учреждений практически невозможно. Следовательно, необходимо овладеть такими знаниями, которые позволяют самостоятельно генерировать необходимые новые идеи. А для этого менеджеры должны обладать концептуальными знаниями и развитыми навыками управленческого мышления. Можно говорить о *капитализации научных знаний* каждым менеджером, что является профессиональным требованием.

Наряду с этим сегодня мы видим, что теоретики и практики рассматривают управленческую культуру как систему, в которой профессиональная компетентность подчи-

нена морально-этическому, ценностному выбору. С. Г. Вершловский предлагает рассматривать категорию «ценность» ведущей при изучении проблемы функциональной грамотности (или неграмотности) [1, с. 248]. Ценности – это этические императивы трудовой деятельности и поведения человека. Умение определять, развивать ценности для руководителя образовательного учреждения является очень важным. Руководитель, который не способен формулировать личные ценности, не может формировать их у членов своего коллектива.

*Технологический компонент* управленческой культуры руководителя включает в себя методы, способы, операции, процедуры управления, с помощью которых реализуется стиль управления или управленческие функции. Умения и навыки выступают необходимыми атрибутами профессиональной состоятельности, показывают степень владения руководителем приемами выполнения управленческих операций (действий), могут отражать как мыслительные, так и практические аспекты. Происходит наибольшая экономия времени и других ресурсов на разработку и реализацию в типовых (повторяющихся, воспроизводимых) ситуациях. Цель управленческой технологии – оптимизация управленческого процесса, рационализация его путем исключения таких видов деятельности и операций, которые не являются необходимыми для достижения результата. Известно, что овладение управленческой деятельностью на уровне искусства – результат овладения большим количеством базовых технологий. Кроме того, умение соблюдать технологическую дисциплину – один из важнейших показателей профессиональной культуры менеджера.

*Личностно-творческий компонент* управленческой культуры руководителя образовательного учреждения раскрывает управление педагогическими системами как творческий акт. Очевидно, что управленческая деятельность является сферой приложения и реализации способностей личности. При всей алгоритмичности управления деятельность руководителя является творческой. Осваивая ценности и технологии управления, менеджер преобразует, интерпретирует их, что определяется как личностными особенностями руководителя, так

и особенностями объекта управления.

Все педагогические явления и управленческие процессы в различных образовательных учреждениях наделены социальными и технологическими совпадениями. Однако управленцы – живые люди, личности с разнообразными взглядами и отношением, различным пониманием значимости тех или иных ценностей, индивидуальным способом выполнения деятельности в области менеджмента. В этом и заключается их уникальность, проявляющаяся в том, что одинаковые с теоретической точки зрения задачи управления в каждом образовательном учреждении решаются по-своему. Благодаря этому образовательные учреждения так непохожи друг на друга своими внутренними характеристиками (авторские школы и технологии М. П. Гузика, А. В. Захаренко, В. А. Караковского, В. Ф. Шаталова Е. А. Ямбурга).

Реформирование системы повышения квалификации в современных условиях связано с устойчивой тенденцией переноса приоритетов результатов обучения с предметной направленности на компетентностную. Это требует изменений позиции и целеполагания обучающихся, со стороны педагога-андрагога – тщательный отбор содержания, методов обучения, направленных на формирование рефлексии, которая является, на наш взгляд, системообразующим компонентом управленческой культуры руководителя образовательного учреждения. Исследования деятельности руководителей, проведенные Л. В. Лонской, показали, что высокий уровень рефлексии позволяет им компенсировать недостатки в когнитивном и технологическом компонентах и тем самым эффективно управлять педагогической системой [2].

Оптимальным подходом в организации процесса повышения квалификации, по мнению Л. И. Холиной, Е. В. Погребняк, является модульное обучение [3]. Мы полностью поддерживаем данную позицию и считаем технологию модульного обучения эффективным механизмом формирования компетенций у руководителей учреждений образования. Модульное построение содержания процесса обучения в системе повышения квалификации должно обуславливаться следующими факторами: современными требованиями к руководителю, выдвигаемыми

со стороны общества, родителей, педагогов; практическим опытом, уровнем знаний, характером профессиональной деятельности руководителя; особенностями самой системы повышения квалификации; предшествующей управленческой подготовкой слушателей. Содержание модуля соотносится руководителем с теми знаниями и умениями, которые были получены на предшествующих этапах повышения квалификации и в результате управленческой деятельности.

Модульное построение системы повышения квалификации направлено на развитие конкретных управленческих компетенций. Системно-модульная технология, по мнению М. Т. Громковой, включает такие компоненты, как особое системное структурирование содержания, нелинейная организация образовательного процесса, обязательная актуализация знаний, деятельностный подход, создание условий для выбора и самооценки себя и своего профессионального продвижения. Если преподаватель владеет системно-модульной технологией и соблюдает принцип системности в отборе содержания, то у руководителя есть возможность выбора индивидуальной траектории профессионального продвижения, развития навыков рефлексивной культуры. Мы можем констатировать, что в системе повышения квалификации одним из важных условий эффективности обучения является его максимальное приближение к профессиональной деятельности по методам и средствам, содержанию и постановке цели. В качестве результата для руководителя произойдет овладение (развитие) компетенцией как определенным способом деятельности.

Организация процесса обучения при последовательном выборе вариативных модулей позволяет компенсировать недостающий уровень сформированности конкретных компонентов управленческой культуры руководителей системы образования, закрепляет успех процесса обучения менеджеров. Присвоение профессиональных знаний, технологий управления образовательным учреждением должно осуществляться за счет включения слушателей в образовательный процесс с помощью активных методов обучения: проблемно-поисковое обучение, диалоговое обучение, развитие критического мышления, «мозговая атака», дискуссии, ана-

лиз конкретных ситуаций, игровое моделирование, проектирование, портфолио и др.

Для осуществления выбора собственной траектории профессионального совершенствования в системе повышения квалификации руководитель должен обладать определенным уровнем развития самоанализа, самооценки, который позволяет осознать и принять правильное решение относительно дальнейшей траектории своего профессионального развития. На основе рефлексии профессиональной деятельности происходит самоопределение в содержании повышения квалификации.

Таким образом, анализируя условия формирования управленческой культуры в системе повышения квалификации, можно построить следующую модель управленческой культуры руководителя образовательного учреждения, в соответствии с которой можно осуществить системно-модульное структурирование содержания повышения квалификации: базовый уровень управленческой культуры составляет система управленческих знаний и интересов личности, эрудиция, кругозор, который формируется на широкой базе информационного знания; уровень практической деятельности - система умений и развитых на их основе способностей. Формируется на базе управленческих потребностей и установок в процессе накопления и реализации управленческого опыта; мировоззренческий уровень управленческой культуры руководителя образует систему убеждений, формируется на интересах, жизненных предпочтениях и ценностных ориентациях в процессе управленческой деятельности.

#### Библиографический список

1. *Вершовский С. Г.* Портрет выпускника петербургской школы: (опыт социал.- пед. исследования) // Вопросы образования. – Высш. шк. экономики. – М.: ГУ-ВШЭ, 2004 – С. 244–260
2. *Лонская Л. В.* Рефлексивное управление развитием технологической компетентности педагогов // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 7. – С. 294–302
3. *Холина Л. И., Погребняк Е. В.* Профессиональная позиция учителя и моделирование процесса её изменения на курсах повышения квалификации // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 2. – С. 210–217

**Чернов Денис Владимирович**

*Кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной работы Института молодёжной политики и социальной работы Новосибирского государственного педагогического университета, chernov.de@mail.ru, г. Новосибирск*

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ В НОВОСИБИРСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

*Аннотация.* В статье обоснована возможность успешной реализации образовательных программ по социальной работе на базе педагогического университета. Рассмотрен опыт подготовки социальных работников в институте молодёжной политики и социальной работы НГПУ. Представлены инновационные образовательные ресурсы университета (материальные, педагогические, информационно-коммуникационные, социокультурные), эффективно используемые в образовательном процессе, способствующие повышению качества подготовки бакалавров по социальной работе. Автор подробно анализирует содержание образовательного процесса по направлению социальная работа. Обобщает результаты исследований эффективности подготовки специалистов социальной сферы в Новосибирском государственном педагогическом университете.

*Ключевые слова:* социальная работа, инновационные ресурсы, образовательные программы, компетентностный подход, модернизация образования, образовательная модель.

**Chernov Denis Vladimirovich**

*Candidate of historical sciences, associate professor, head of the department of social work of the institute of youth policy and social work at the Novosibirsk state pedagogical university, chernov.de@mail.ru, Novosibirsk*

## **EDUCATIONAL MODEL OF TRAINING SPECIALISTS ON SOCIAL WORK AT THE NOVOSIBIRSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

*Abstract.* The article gives the valid possibility of successful implementation of educational programs on social work, university education. The experience of social work training at the Institute of youth policy and social work at the NSPU, innovative educational resources of the university (physical, educational, communication and socio-cultural), effectively used in the educational process and improving the quality of preparation of Bachelors in social work are presented. The author in detail analyzes the content of educational process in the direction social work. Generalizes results of researches of efficiency of training of specialists of the social sphere in the Novosibirsk state pedagogical university.

*Keywords:* social work, innovative resources, educational programs competence-based approach, modernization of education, educational model.

Специалисты социальной сферы – очень широкая область профессиональной деятельности, включающая в себя все направления современной социальной политики. Последние несколько лет происходят концептуальные изменения в социально-политической деятельности современного российского государства. Эти перемены влекут за собой и трансформацию систем социального обслуживания, социальной защиты населения. Современная социальная работа

ориентирована на индивидуальный подход, качество, результативность. Данные позиции можно будет реализовать только при условии качественной подготовки кадрового ресурса [3].

Наш опыт показывает, что многоплановая и многопрофильная деятельность социальных работников требует от них глубоких профессиональных знаний, базовой подготовки. Задача педагогического университета подготовить специалистов и бакалавров,

способных самостоятельно применять знания и навыки, полученные в учреждении высшего профессионального образования, саморазвиваться [1; 5].

Модель подготовки специалистов по социальной работе, а в последние годы и бакалавров в рамках компетентного подхода в Институте молодежной политики и социальной работы Новосибирского государственного педагогического университета имеет свои специфические черты. Для определения основных характеристик модели и оценки эффективности подготовки кадров Лабораторией социологии молодежных движений (действующее при институте научное подразделение) было проведено исследование. В структуре изыскания две позиции. Во-первых, качество управления образовательным процессом в соответствии с СМК НГПУ. Во-вторых, оценка эффективности образовательного процесса студентами и работодателями.

Образовательная модель условно складывается из трех основных элементов. К ним относится: аудиторная работа в соответствии с образовательными стандартами и учебными планами; научно-исследовательская работа студентов в соответствии с СТО НГПУ и производственная деятельность. Каждый из этих элементов имеет сложную структуру реализации, включающую в себя элементы управления, обеспечения технологиями и методиками, доступом к информационным ресурсам, кадрового сопровождения. Большая роль в функционировании модели отводится самим студентам, которые разрабатывают и осуществляют собственные индивидуальные образовательные маршруты.

В Институте молодежной политики и социальной работы НГПУ (ИМПИСР) осуществляются реализация образовательных программ по специальности и направлению «Социальная работа». Система управления процессом подготовки специалистов и бакалавров включает в себя общее руководство, учебно-методическое, научное и кадровое обеспечение образовательного процесса, организацию воспитательной работы со студентами и взаимодействие с потребителями. В рамках подготовки будущих профессионалов создаются условия для реализации творческих потребностей студентов.

Состоятельность образовательной моде-

ли ИМПИСР НГПУ в области социальной работы проверена временем и востребованностью выпускников. Рассмотрим её содержательную часть, используя пять критериев эффективности подготовки профессионалов в современных условиях. Первым и одним из важнейших является инновационная составляющая образовательной деятельности.

Современные тенденции требуют от образовательного учреждения применения новых подходов. Образование сегодня оказалось в центре модернизационных преобразований в Российском государстве, и высшие учебные учреждения испытывают мощный прессинг со стороны контролирующих и аккредитующих органов власти. Кроме того внедрение новшеств требуется и для успешного конкурентирования на современном рынке образовательных услуг, который в Новосибирске представлен мощными вузами Российского значения. В организации учебного процесса в институте реализуются инновационные технологии, заключающиеся в следующих видах обучающей деятельности:

используются информационные ресурсы и базы знаний, которые размещены на сайте Института молодежной политики и социальной работы. Кроме того, студенты имеют возможность использовать ресурсы и базы знаний, размещенные в Интернете;

применяются электронные мультимедийные учебники и учебные пособия;

осуществляется ориентация содержания на лучшие отечественные и зарубежные аналоги образовательных программ. Реализации данного подхода способствует компьютерное обеспечение, взаимодействие с педагогическими вузами России (Тулеский государственный педагогический университет, Ярославский государственный педагогический университет, Институт педагогики и психологии Костромского государственного университета, Педагогический факультет Курганского государственного университета, кафедра семейного воспитания и социальной педагогики РГСУ и т. д.), а также с университетом г. Зиген (Германия);

используется проблемно-ориентированный междисциплинарный подход к изучению наук;

применяются активные методы обучения, «контекстного обучения» и «обучения на основе опыта»;

используются методы, основанные на изучении практики (case studies);

используются проектно-организованные технологии обучения работе в команде над комплексным решением практических задач.

Вторым не менее важным критерием эффективной подготовки современного специалиста является научная деятельность. В соответствии с университетским статусом Новосибирского педагогического вуза институт должен включать в научно-исследовательскую работу не менее 50% студентов. Организуются студенческие дипломные исследования, которые направлены на изучение актуальных социальных проблем, их осмысления. Разрабатываются и реализуются социальные проекты. Одним из последних реализованных проектов стала организация службы социально трудовой адаптации молодых инвалидов (по гранту Национального благотворительного фонда) совместно с общественной организацией «ДРООДИ» (Дзержинская районная общественная организация детей инвалидов и инвалидов с детства, руководитель Т. В. Луцюк).

Третий критерий успешности образовательной модели в наши дни это развитие программ дополнительного профессионального образования. Институт стремится к стабильному позиционированию себя в проведение курсов повышения квалификации и переподготовки специалистов социальной сферы. В институте разработаны: программа профессиональной переподготовки «Социальная работа» (528 часов); модульная программа дополнительного профессионального образования «Социальная работа: опыт и перспективы развития». Модульная программа состоит из 7 подпрограмм повышения квалификации на 72 часа каждая. Прохождение всех 7 курсов дает возможность специалисту получить государственный диплом о переподготовке.

Серьезным условием, предъявляемым сегодня министерством образования к вузам, является организация дополнительного профессионального образования. Институт обладает большим опытом в области реализации оздоровительно-образовательных программ для специалистов по социальной работе на базе санаторно-оздоровительного учреждения социальной защиты населения р. п. Маслянино Новосибирской области на

тему «Психоэмоциональной саморегуляции в социальной работе». Такие сборы получили много положительных откликов от его участников, которые изъявили желание продолжать повышать свою квалификацию.

В прошедшем году по заказу Министерства социального развития правительства Новосибирской области были проведены разнообразные курсы повышения квалификации для областных специалистов по социальной работе с использованием инновационных технологий.

Четвертым важнейшим критерием эффективности образовательной модели подготовки кадров для социальной работы является общественная, творческая активность и академическая мобильность преподавателей и студентов вуза. Необходимо отметить, что в Институте молодежной политики и социальной работы НГПУ созданы и работают общественная организация студентов «Содружество вожатых», лаборатория социологии молодежных движений, Центр содействия студенческим проектным инициативам в сфере молодежной политики.

Действуют различные формы сотрудничества с другими вузами: совместная образовательная деятельность (приглашение доцентов и профессоров Москвы, Санкт-Петербурга, Томска на встречи со студентами); совместные научные и социокультурные проекты (социологические исследования, конкурсы профессионального мастерства). Институт является Межрегиональным центром по кадровому обеспечению молодежной политики по Сибирскому Федеральному округу и формирует статус Регионального центра мониторинга образовательных технологий по социальной работе. Сделана заявка на получение статуса Федеральной площадки-лаборатории по инновациям в воспитании.

Наконец пятым критерием эффективности образовательной модели является практическая подготовка студентов. Помимо предусмотренных государственным стандартом учебных дисциплин и практик, большое внимание уделяется в институте общественной деятельности и внеаудиторным мероприятиям (не менее 30% от всего учебного времени). Осуществляется сотрудничество с учреждениями и предприятиями, являющимися базами профессиональных практик.

Сами студенты достаточно высоко оценивают организацию образовательного процесса в институте. Поступающие в университет молодые люди, а в случае, с будущим социальным работниками преимущественно девушки, должны быть мотивированны к получению качественного образования. Результаты проведенного исследования социального самочувствия студентов ИМПИСР в апреле 2013 года это подтверждают. Так 79 % респондентов с интересом осваивают предложенный им учебный план и активно включаются в образовательный процесс, а 94% студентов понимают значимость образовательной деятельности. Еще более высоко оценили студенты, участвовавшие в опросе эффективность воспитательной работы (97% респондентов). Именно эта составляющая учебного процесса является центральной в подготовке специалистов и бакалавров по социальной работе, формирующей те самые ценностно-смысловые позиции у будущего выпускника, которые должны стать фундаментом их дальнейшей профессиональной самореализации (приобретения соответствующих компетенций).

Таким образом, образовательная модель подготовки кадров по социальной работе в Институте молодежной политики и социальной работы это динамичная система.

Она развивается с учетом потребностей современного общества и требованиями работодателя, запросами работодателей и абитуриентов. Представленная модель адаптивна и доступна в применении в других высших учебных заведениях. В ней есть и современные тренды, такие как компетентностный подход и важные традиции отечественного образования, которые определяются таким подходами, как воспитание будущего профессионала, выражены в нравственной, ценностно-смысловой глубине его подготовки.

#### Библиографический список

1. *Касаткина Н. Э., Филатова Е. В.* Обеспечение качества подготовки специалистов по социальной работе в условиях университета // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – №9. – С. 5–11.
2. *Турченко В. Н.* Перспективы качества подготовки кадров в результате перехода на двухуровневую систему высшего образования // Вопросы обеспечения качества подготовки высококвалифицированных специалистов с высшим образованием при двухуровневой системе обучения (2–3 февраля 2010 г.): сборник тезисов докладов. – Новосибирск: НГАСУ, 2010. – С. 132–133.
3. *Фирсов М. В.* Теория социальной работы: учебник для бакалавров. – М.: Издательство Юрайт, 2012. – 163 с.

УДК 372.016:811+378

*Добровольская Елена Валерьевна*

*Кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Новосибирского государственного педагогического университета, dobro.e.v@yandex.ru, Новосибирск*

## ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК ДЛЯ МАГИСТЕРСКИХ ПРОГРАММ: СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ

*Аннотация.* Установление нескольких уровней высшего профессионального образования ставит вопрос о содержании обучения иностранному языку на каждом из них. В статье рассматривается подход к определению структуры и содержания профессионального иностранного языка на уровне магистерской подготовки с учетом требований к результатам освоения Федерального государственного образовательного стандарта. Выделяется три структурных компонента содержательной модели курса: 1) овладение профессиональной лексикой; 2) развитие грамматических знаний и навыков; 3) развитие коммуникативных навыков. Делается вывод о том, что данная структурно-содержательная модель позволит формировать иноязычную компетенцию для профессиональной коммуникации.

*Ключевые слова:* профессиональный иностранный язык, иноязычная компетенция, профессиональная коммуникация, профессиональные тексты, коммуникативные умения

## THE PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE FOR MASTER DEGREE PROGRAM: STRUCTURE AND CONTENT

*Abstract.* Implementation of multiple levels in higher professional education raises the question about the content of foreign language teaching on each of them. The article considers the approach to the professional foreign language structure and content on the level of master's training in accordance with the Federal state educational standard requirements. There are three constructs for the course content: 1) mastering the professional vocabulary; 2) development of grammatical knowledge and skills; 3) communicative skills development. It concludes that this structural and conceptual model will improve student's foreign language competence for professional communication.

*Keywords:* the professional foreign language, foreign language competence, professional communication, professional texts, communicative skills

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» (29 декабря 2012 № 273-ФЗ), магистратура является уровнем высшего профессионального образования, к освоению программ которой «допускаются лица, имеющие высшее образование любого уровня» [3, с. 210], то есть потребитель магистерской программы уже обладает определенной профессиональной иноязычной подготовкой. Вследствие чего не все ФГОС по магистратуре включают в свое содержание дисциплину *Иностранный язык* как обязательную, однако среди перечня компетенций, которыми должен обладать выпускник, указываются общекультурные и /или профессиональные, устанавливающие требование владения иностранным языком с целью профессионального и поликультурного общения.

Актуальность указанной компетенции очевидна: области будущей профессиональной деятельности магистра (образование, культура, экономика, менеджмент, коммерция и др.) связаны с разными аспектами социальной жизни, такими как: делопроизводство, информация, законодательство и т. п. Профессиональное развитие в условиях современной производственной среды предполагает интеграцию в международное сообщество. Возникает потребность в различных формах коммуникации: телефонное и e-mail общение, конференции, проекты и т.п. Обязательным требованием к европейскому специалисту становится владение как минимум тремя языками. Иноязычная компетенция рассматривается как необходимая

интеллектуальная характеристика высококвалифицированного работника. Это важный инструмент, помогающий выстраивать бизнес-стратегию и способствующий успеху в выбранном направлении деятельности. Следовательно, студент второго уровня высшего образования должен продолжить обучение иностранному языку и пройти курс академического / делового / бизнес языка (в зависимости от требований образовательного стандарта), языка в сфере профессиональной коммуникации.

Сопоставление требований к результатам освоения иностранного языка по уровням образования (бакалавриат, магистратура) в рамках одного направления (таблица) позволяет, с одной стороны, дифференцировать содержание обучения, организовать его оптимальным образом, что особенно важно при дефиците часов как аудиторной, так и самостоятельной работы. С другой – выстроить преемственность между курсами иностранного языка, которые относятся к двум последовательным уровням профессионального образования, обеспечить обучающимся состояние комфортности, при котором необходимое новое знание опирается на прочный фундамент старого.

Составление подобной таблицы в период разработки программы любой дисциплины становится полезным источником для определения ее (дисциплины) структуры и содержания. Так, степень бакалавра требует от обладателя владения иностранным языком на уровне восприятия, оценивания и применения иноязычной информации в профес-



Таблица – Требования к результатам освоения иностранного языка

Код и наименование ОПОП	Требования к результатам освоения иностранного языка по уровням образования	
	Бакалавриат (62)	Магистратура (68)
050100 Педагогическое образование	ОК-10: Владеет одним из иностранных языков на уровне, позволяющем получать и оценивать информацию в области профессиональной деятельности из зарубежных источников. ОПК-5: Способен к подготовке и редактированию текстов профессионального и социально значимого содержания.	ОК-6: Готовностью работать с текстами профессиональной направленности на иностранном языке ОПК-1: Готовностью осуществлять профессиональную коммуникацию на государственном (русском) и иностранном языках ПК-9: Готовностью к систематизации, обобщению и распространению методического опыта (отечественного и зарубежного) в профессиональной области
050700 Специальное (дефектологическое) образование	ОК-5: Владеет одним из иностранных языков в рамках профессионального общения; готов к использованию навыков публичной речи, ведению дискуссии	ОК-3: Способностью свободно использовать русский и иностранные языки как средство делового общения ПК-10: Способностью изучать и систематизировать достижения отечественных и зарубежных исследований

сиональных целях. Следовательно, на этапе освоения бакалаврской программы основной упор надлежит делать на развитие таких видов речевой деятельности, как чтение, говорение и аудирование; соответственно учить тематические массивы лексики, в том числе фразы и словосочетания, относящиеся к «*everyday English*», и грамматику, знание которой позволит распознать, например, что «*have been thinking*» переводится на русский язык одним словом «думаю» и означает действие в процессе.

Степень магистра обязывает к анализу, обобщению и распространению опыта иноязычной профессиональной среды и научных исследований, деловому общению, поэтому акцент в освоении языка смещается на построение монологических устных и письменных текстов, в том числе реферирование и аннотирование; словарный запас обогащается терминологической лексикой; значительная доля аудиторных занятий проводится в форме дискуссий, презентаций, других коммуникативных игр, имитирующих реальную языковую среду. Кроме того, профессиональный язык специфичен, обладает лексико-семантическими, грамматическими и стилистическими особенностями по сравнению с языком повседневного общения, поэтому каждый названный языковой аспект требует отдельного изучения.

Итак, достижение *основной цели* профессионально-ориентированного изучения иностранного языка – формирование иноязычной компетенции в сфере профессионального общения раскладывается на два логически выстроенных и взаимодополняющих этапа бакалаврской и магистерской подготовки.

Для достижения означенной цели при обучении в магистратуре необходимо решить следующие *задачи*, которые обуславливают структурные элементы содержательной модели профессионального иностранного языка:

*1. Расширение словарного запаса: овладение профессиональной терминологией, ее семантикой и синтагматикой.*

В качестве «помощников» следует использовать учебные и оригинальные *тексты* профессиональной отнесенности. Несмотря на то, что тексты всегда служили основным дидактическим материалом не самого результативного обучения иностранному языку, они сохраняют свои лидирующие позиции (при условии соблюдения некоторых правил их отбора), так как, «воплощая в себе через процесс общения коммуникативно-познавательную активность индивида (в нашем случае – представителя иной языковой общности), являются как бы «языковым сознанием» в действии» [4, с. 78].

Тексты профессиональной направлен-

ности, в том числе учебные, служат источником знаний о профессиональной среде, знакомят с языковыми средствами, терминологией, концептуальными образами, профессиональным этикетом и т.п. Например:

*The United Kingdom has no Ministry of Justice. Responsibility for the administration of the Judicial system in England and Wales is divided between the courts themselves, the Lord Chancellor, and the Home Secretary. The Lord Chancellor is concerned with the composition of the courts, with civil law, parts of criminal procedure and law reform in general; the Home Secretary is concerned with the prevention of criminal offences...* [1, с. 115]

Приведенный текст изобилует профессиональной лексикой: *Ministry of Justice, the Judicial system, the Lord Chancellor, the Home Secretary, civil law* и др., – вводит безэквивалентное для российской юридической сферы понятие – лорд-канцлер и дает краткую характеристику его деятельности, знакомит с правилом употребления прописных букв. Последнее, безусловно, важно для письменной речи.

Учебные тексты, являясь адаптированными, не отражают подлинную языковую картину, тем не менее при освоении специального языка малоподготовленными студентами облегчают довольно сложный процесс познания отраслевой информации. Для студентов уровней В1-С1 «for targeted vocabulary learning, authentic texts can be a valuable learning resource as well» [5, с. 11] – аутентичные тексты также могут быть ценным учебным ресурсом для целенаправленного изучения английских слов (перевод – Е. Д.).

Среди основных требований к отбору профессиональных текстов, повышающих к ним интерес обучающихся, следует выделить:

1) аутентичность, то есть информация, содержащаяся в тексте, его грамматическая структура должны отражать действительное положение дел говорящего на этом языке социума: особенности профессиональной языковой картины, социокультурных установок, политической жизни и т.п.;

2) жанрово-стилистическое разнообразие, обеспечивающее освоение всех сегментов профессионального взаимодействия (деловая переписка, общение по телефону; исследование, дискуссия, переговоры и т.п.);

3) актуальность, направленная на ответственность информации и последние достижения в профессиональной сфере.

*II. Развитие грамматических знаний и навыков.*

Составляющая обучения грамматике должна исходить из специфики профессиональной языковой картины и основываться на текстовом материале. Другими словами, грамматические явления изучаются не изолированно, с помощью традиционных упражнений, а в контексте профессиональной языковой деятельности. Поясним на примере текста в области юриспруденции.

*(1) Where the considers that the case of an individual child in England raises issues of public policy of relevance to other children, he may hold an inquiry into that case for the purpose of investigating and making recommendations about those issues (Children Act 2004, Part 1 Children's Commissioner).*

Правила грамматики, которые требуют внимания со стороны обучающихся, подчеркнуты. В небольшом по объему тексте, помимо значимых для юридической сферы смысловых единиц, таких как: *Children's Commissioner* – уполномоченный по правам ребенка, *public policy* – государственная политика и др., – можно выделить существенные для успешной коммуникации грамматические явления разной степени сложности. Некоторые из них – это повторение пройденного, например, притяжательный падеж существительного (*Children's Commissioner*) или способы выражения значений родительного падежа (*of*). Тем не менее важна актуализация этих грамматических знаний для формирования навыка их применения как в устной, так и письменной коммуникации. В качестве сложного грамматического компонента, участвующего в построении приведенного текста, следует выделить причастие (*initiated*) и герундий (*investigating*), употребление в речи которых, с одной стороны, вызывает трудности у обучающихся, поэтому требует времени на понимание и практику, с другой – позволяет говорить о продвинутом уровне владения английским языком.

*III. Развитие коммуникативных умений*

Коммуникативные умения представляют собой умения вести беседу, то есть воспринимать и понимать высказывание собеседника. Коммуникативные умения формируются

вследствие развития всех видов речевой деятельности (говорения, аудирования, чтения, письма) на базе языковых знаний и навыков, включающих знание лексических и грамматических форм. Таким образом, результаты выполнения предыдущих двух задач создают предпосылки успешности иноязычной речевой деятельности.

Действенным мотивом речевого поведения остается включенность в реальную ситуацию. Уровень владения иностранным языком повысится при условии, если он из объекта изучения трансформируется в «реальное и полноценное средство общения» [2, с. 31], с помощью которого коммуниканты будут обмениваться идеями, ценностными ориентациями, настроениями, чувствами и т. п., то есть вести совместную деятельность, в том числе профессиональную.

*Моделирование ситуаций реального иноязычного взаимодействия становится насущной задачей лингводидактики.*

Самый продуктивный способ развития коммуникативных умений – погружение в мир иностранного языка с помощью представителя инокультуры. Вовлечение в учебный процесс носителей языка, прежде всего с целью обсуждения тем, актуальных для обучающихся, позволяет перейти от симуляции речевой деятельности к индивидуальному опыту общения с чужой лингвокультурой. При этом носитель языка не обязательно должен находиться в аудитории, он может быть представителем коллекции открытых образовательных ресурсов (ООР) /open educational resources (OER), например: сайт сообщества ООР

<http://www.oercommons.org/>;

on-line коллекции видеоматериалов и видеолекций:

<http://www.youtube.com/education>

<http://www.world-lecture-project.org> и др.

Интернет-источники должны стать помощником магистранту в организации самостоятельной работы, направленной прежде всего на развитие навыка аудирования, вида речевой деятельности, определяющей понимание звучащей речи. Выполнение представленных в сети интерактивных грамматических упражнений, чтение, реферирование и аннотирование актуальных для получаемой профессии разножанровых публикаций, обеспеченных методическими указаниями преподавателя, сделает возможным усвоение языка в тесной связи с иноязычной культурой, обусловит комплексный подход к развитию всех видов речевой деятельности и успешность формирования иноязычной компетенции.

#### Библиографический список

1. Плузник И. Л. Legal English: учебник английского языка для студентов юридических специальностей. – Екатеринбург: Изд-во «Уральский рабочий», 2002. – 249 с.

2. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – 3-е издание. – М.: Изд-во МГУ, 2008. – 352 с.

3. ФЗ Об образовании в РФ /Принят Государственной Думой 21 декабря 2012. Одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012. – № 273-ФЗ. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70191362/> (дата обращения 05.07.2013).

4. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). – М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.

5. Godwin-Jones R. Emerging technologies the technological imperative in teaching and learning less commonly taught languages // Language Learning & Technology. – February 2013. – V. 17. – № 1. – P. 7–19.

*Шульга Ирина Ивановна*

*Кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Института физико-математического и информационно-экономического образования Новосибирского государственного педагогического университета, shulga.61@mail.ru, Новосибирск*

## **ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА КАК ВОСПИТАТЕЛЯ КУЛЬТУРЫ ДОСУГА ДЕТЕЙ В МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ**

*Аннотация.* В статье представлены результаты исследования процесса подготовки бакалавров-педагогов к организации детского досуга в системе высшего образования. Для обозначения профессиональной деятельности в качестве организаторов детского досуга разработано и предложено новое понятие «педагогическая анимация». Представлена инновационная модель подготовки педагогов к организации детского досуга, которая может выступать концептуально-технологической основой при разработке проектов соответствующих образовательных программ подготовки бакалавров-педагогов в вузах.

*Ключевые слова:* детский досуг, педагогическая анимация, воспитание культуры досуга детей, система высшего педагогического образования.



*Shulga Irina Ivanovna*

*Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of pedagogy and psychology of the Novosibirsk state pedagogical University, shulga.61@mail.ru, Novosibirsk*

## **THE PROBLEM OF TRAINING OF A TEACHER AS A TEACHER OF CULTURE OF LEISURE OF CHILDREN IN A CHANGING WORLD**

*Abstract.* The article presents results of investigation of the process of preparation of the bachelors-teachers to organize children's leisure in the system of higher education. For a designation of a professional activity as organizers of children's leisure is developed and proposed a new concept of «pedagogical animation». Presents an innovative model of training teachers for the organization of children's leisure, which can represent the conceptual and technological basis for the development of projects relevant educational programs of preparation of bachelors teachers in the universities.

*Keywords:* children's entertainment, pedagogical animation, fostering a culture of children's leisure, the system of higher pedagogical education.

Особую актуальность для общества приобретает проблема воспитания культуры досуга детей, как поколения, которое, будучи подготовленным к жизни в середине XXI века, должно обладать сформированной культурно-досуговой компетентностью. Культурно-досуговая компетентность трактуется в социальной теории как способность выбирать такие пути и способы проведения свободного времени, которые культурно и духовно развивают личность, а не разрушают ее. В этом смысле качественный досуг в постиндустриальном мире трактуется учеными более широко. Он выступает своеобразной «общественной доминантой», которая определяет социальность личности в целом (Т.А. Ромм) [2]. Однако современная

ситуация в сфере детского досуга наглядно демонстрирует нам наличие серьезных проблем, которые следует рассматривать как социальные риски, угрожающие поступательному развитию личности и общества в целом. Важность этой государственной задачи находит подтверждение в федеральных государственных образовательных стандартах, как необходимость подготовки педагогов, призванных осуществлять наряду с педагогической деятельностью, культурно – просветительскую деятельность, в том числе в сфере досуга. В этом случае актуализируется одна из новых профессиональных ролей бакалавра-педагога, а именно его профессиональная роль как воспитателя культуры досуга детей, в рамках которой

расширяются его функции и актуализируются профессиональные позиции, как организатора, культурного лидера, фасилитатора, социального терапевта, воспитателя в сфере свободного времени.

Наш анализ теории и практики профессионального образования педагогов, показал, что сложились определенные теоретические предпосылки для переоценки методологических оснований и разработки новых образовательных программ подготовки педагогов к организации детского досуга в виде научных направлений и школ, однако в существующих теоретических источниках отсутствует целостная теория профессиональной подготовки бакалавров-педагогов как организаторов детского досуга [3].

Произведенный анализ позволил нам определить перспективность реализации научной идеи концептуализации профессиональной подготовки бакалавров-педагогов к организации детского досуга. В ее основе – авторская позиция, отражающая подход к данной подготовке как к процессу, который формирует ценностное отношение к досуговому воспитанию и стимулирует профессиональное самоопределение педагогов с учетом воспитательного потенциала досуга, а также способствует осознанию ими своей новой профессиональной роли – воспитателя культуры досуга детей. Такая подготовка обеспечивает формирование профессиональной готовности у бакалавров-педагогов к организации детского досуга на этапе обучения в ВУЗе.

Результативность профессиональной подготовки бакалавров-педагогов к организации детского досуга мы связываем с осмыслением организации детского досуга как педагогического феномена; наличием ее концептуальной целостности, отраженной в соответствующей модели. Предложенная модель демонстрирует строгую последовательность компонентов и этапов процесса, в который включена теория и практика педагогической анимации как обязательный компонент содержания, а также специфицированы относительно функций аниматорской деятельности основные образовательные технологии: когнитивные, активно-деятельностные, гуманистические, предложенные Е. В. Андриенко [1].

Программа исследования включала

в себя разработку, обоснование, описание и представление практической реализации заявленной подготовки. В логике реализации исследовательской программы было осуществлено теоретическое осмысление организации детского досуга как педагогического феномена современности, и установления определенных закономерностей отличающих его своеобразие в современном образовательном пространстве. На этой основе был произведен теоретический анализ профессионального образования педагогов с учетом исторических вызовов новой социально-культурной реальности, на основе которого были конкретизированы базовые методологические основания, принципы и установлены перспективные тенденции развития подготовки.

Следующий этап построения теоретико-методологической конструкции подготовки бакалавров-педагогов к организации детского досуга связан с обоснованием её концептуальной целостности на основе установления сущности педагогической анимации как особого вида профессиональной деятельности педагогов по организации детского досуга; раскрытия содержания и структуры соответствующей профессиональной готовности с учетом досугово-воспитательных компетенций, отражающих функции педагогической анимации; разработки процессуальных характеристик формирования готовности бакалавров-педагогов к организации детского досуга.

Для раскрытия эмпирического содержания исследовательской программы потребовалось произвести анализ социального заказа на обеспечение детского досуга квалифицированными кадрами в современной культурно-образовательной практике, а также осуществить изучение личностно-профессиональной направленности бакалавров-педагогов на организацию детского досуга.

Специфика цели подготовки заключается в двойственном характере, а именно общественно значимом и личностно ориентированном аспектах. Общественно значимая направленность проявляется в виде социального заказа, который отражает общественную потребность и проблемную ситуацию в сфере детского досуга. Личностно ориентированная направленность отражает необходимый и достаточный компонент профессиональ-

ной сферы будущих специалистов: с одной стороны желание, стремление, потребности для самореализации в сфере детского досуга, с другой стороны - требования и условия досугово-воспитательного процесса.

Содержание подготовки включает в себя совокупность блоков профессионально значимой информации в логической взаимосвязи с организацией дидактического процесса. Качество его реализации зависит от выделения досугового контекста при изучении общепрофессиональных (психолого-педагогических) дисциплин; установления сущности педагогической анимации как особого вида профессиональной деятельности в сфере детского досуга, рассмотрения ее содержания, технологических особенностей и включения в содержание учебного процесса на всех этапах подготовки.

Процесс подготовки бакалавров-педагогов к организации детского досуга включает в себя три этапа: основной, проективный и самостоятельной деятельности. Технологическое сопровождение образовательного процесса направлено на активизацию различных видов взаимодействия преподавателей и студентов в учебно-воспитательном процессе вуза; динамики и разнообразия форм организации образовательной деятельности на каждом этапе подготовки.

Результат подготовки соотносится с ее целями и задачами, включает методы и приемы диагностики уровней готовности, обеспечивает возможность коррекции образовательного процесса, а также прогнозирует потенциальные возможности и развитие подготовки педагогов к организации детского досуга. В нашей модели выделены: базовый, репродуктивно-творческий, творческий уровни сформированности профессиональной готовности, последовательно соотносимые с возможностью функционирования, развития и креативных преобразований в практической профессиональной деятельности педагога в сфере детского досуга.

Готовность бакалавра-педагога к организации детского досуга определена нами как устойчивое состояние личности педагога, включающее в себя взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, творческий, рефлексивно-аналитический. Данные компоненты рас-

крываются через содержание соответствующих досугово-воспитательных компетенций. В логике нашего исследования данные содержательные характеристики отнесены к оценочным признакам, которые позволяют зафиксировать и оценить процессы изменения в формировании каждого компонента готовности.

Результаты диагностического исследования свидетельствуют о том, что у студентов, обучавшихся по экспериментальной программе положительная динамика формирования всех компонентов готовности значительно выше, чем в контрольных группах. Данные результаты объясняются эмоциональной притягательностью и наличием у студентов спонтанного интереса к досуговой деятельности, особенно на первом этапе подготовки. Однако такой показатель, как стремление к преодолению затруднений в практической деятельности в сфере досуга детей в экспериментальной группе выражен более ярко, что свидетельствует о более устойчивой мотивации к профессиональной деятельности в сфере досуга.

Динамика сформированности когнитивного компонента свидетельствует о существенном различии в накоплении знаний о досуговой педагогике у студентов экспериментальной группы. Деятельностный компонент готовности свидетельствует о более выраженной динамике роста профессиональных умений и опыта самостоятельной досугово-воспитательной деятельности у студентов экспериментальных групп. Наиболее ярко заметна разница по показателю «целостность совершаемых профессиональных действий», чему способствовали активно-деятельностные технологии.

Наиболее заметна разница у студентов экспериментальной и контрольной групп в уровне творческого компонента готовности. Степень проявления такого показателя как использование элементов актерской техники у студентов в экспериментальных группах заметно выше, чему способствовали разнообразные формы учебной работы в рамках специального курса.

Показатели рефлексивного критерия также свидетельствуют о существенной разнице в уровне его сформированности у студентов экспериментальных и контрольных групп. Наиболее заметна она по по-

казателю – анализ и оценка собственного опыта педагогической анимации, чему способствовали творческие отчеты по итогам самостоятельной деятельности в досугово-воспитательных учреждениях в процессе педагогических практик.

В целом исследование выявило общую тенденцию преобладания положительной динамики в формировании профессиональной готовности к организации детского досуга у студентов, обучавшихся по экспериментальной программе. Результативность экспериментальной подготовки подтверждена также количественными и качественными показателями оценки удовлетворенности работодателей уровнем квалификации бакалавров-педагогов в качестве организаторов детского досуга.

В течение четырех лет проводился мониторинг востребованности выпускников и студентов НГПУ обучавшихся по экспериментальной программе для учреждений сферы детского досуга в Новосибирской области. Он свидетельствует о неуклонном росте количества специалистов, имеющих специальную подготовку и способных решать актуальные проблемы организации досуга детей в различных социально-воспитательных учреждениях. Наибольшая доля занятости – это учреждения отдыха и оздоровления школьников. Далее по мере убывания представлены учреждения образования, детские спортивные учреждения, детские санатории, детские досугово-развлекательные центры.

Как показало наше исследование, одним из основных организационно-педагогических условий результативной подготовки бакалавров-педагогов к организации детского досуга выступает актуализация ценностного отношения студентов к профессиональной деятельности в сфере детского досуга. Формирование такого отношения достигается путем создания особого образовательного пространства с позитивной эмоциональной атмосферой для художественно-творческого самовыражения, а также путем внедрения технологии формирования и развития установки на организацию детского досуга. Основным элементом данной технологии является погружение в новую воспитательную среду с приоритетной направленностью на организацию досуга и непринудительное вовлечение студентов в творческое

досугово-воспитательное взаимодействие (адаптационный лагерь первокурсника, инструкторно-методический сбор, сбор актива). Важным средством формирования ценностного отношения будущих педагогов к профессиональной деятельности в сфере досуга является использование студийности в процессе обучения (организация педагогических, анимационных, игровых, художественных и других студий).

Второе условие результативной подготовки бакалавров-педагогов к организации детского досуга связано с обеспечением интеграционного единства в освоении студентами общекультурных, общепрофессиональных и специальных досугово-воспитательных компетенций путем организации блочно-контекстного обучения и индивидуального педагогического сопровождения профессиональных проб с последующей генерализацией опыта в практической деятельности.

Третье условие предполагает ориентацию подготовки на практические потребности и возможности сферы детского досуга через последовательное усложнение досугово-воспитательного взаимодействия студентов в процессе прохождения педагогических практик; внедрения активно-деятельностных образовательных технологий; организацию социально-ориентированной досуговой деятельности студентов в рамках творческих студенческих объединений.

В целом предложенное обобщенное описание профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования в качестве организаторов детского досуга может выступить концептуально-технологической основой при разработке проектов образовательных программ в высших учебных заведениях при реализации ФГОС ВПО.

#### Библиографический список

1. Андриенко Е. В. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной зрелости учителя. – М.; Новосибирск: НГПУ, 2002. – 284 с.
2. Ромм Т. А. Социальное воспитание в постиндустриальную эпоху // Вестник ПСТГУ. – 2009. – № 14. – С. 17–26.
3. Шульга И. И. Педагогическая анимация: развитие профессионального образования организаторов досуга: монография. – Новосибирск: НГПУ, 2008. – 308 с.

**Скворцова Оксана Васильевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического анализа Института физико-математического, информационно-экономического образования Новосибирского государственного педагогического университета, skv-ok@yandex.ru, Новосибирск*

**Тропина Наталья Валерьяновна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического анализа института физико-математического, информационно-экономического образования Новосибирского государственного педагогического университета, natatropina@yandex.ru, Новосибирск*

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СФОРМИРОВАННОСТИ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ ПЕРВОКУРСНИКОВ НГПУ

*Аннотация.* В статье приводится сравнительный анализ социологических характеристик первокурсников 2011 г. и 2012 г. ИФМИЭО НГПУ и уровней сформированности у них общеучебных умений; обсуждается эффективность влияния на формирование этих умений методической системы обучения первокурсников в вводному курсу математики, предложенной авторами. Показано, что эта система эффективна для профессионально мотивированных первокурсников, имеющих сформированные общеучебные умения на уровне не ниже среднего.

*Ключевые слова:* профессиональные компетенции; общеучебные умения; методическая система; адаптация; мотивация; учебная активность; самостоятельная работа студента; анкетирование; сравнительный анализ.

**Skvortsova Oksana Vasilyevna**

*Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of mathematical analysis of the institute of physical and mathematical, information economic education at the Novosibirsk state pedagogical university, skv-ok@yandex.ru, Novosibirsk*

**Tropina Natalia Valeryanovna**

*Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of mathematical analysis of the institute of physical and mathematical, information economic education at the Novosibirsk state pedagogical university, natatropina@yandex.ru, Novosibirsk*

## COMPARATIVE ANALYSIS OF FORMATION OF ALL-EDUCATIONAL ABILITIES OF FIRST-YEAR STUDENTS OF NGPU

*Abstract.* The comparative analysis of sociological characteristics of first-year students of 2011 and 2012 of IFMIEO NSPU and formation levels of all-educational skills is provided. The efficiency of influence on formation of these abilities of methodical system of training of first-year students to an introduction course of the mathematics offered by authors is discussed. It is shown that this system is effective for professionally motivated first-year students having created all-educational abilities at level not below an average.

*Keywords:* professional competences; all-educational abilities; methodical system; adaptation; motivation; educational activity; independent work of the student; questioning; comparative analysis.

Формирование профессиональных компетенций учителя математики у студента педагогического вуза базируется на его общеучебных умениях, сформированных в процессе обучения в школе. Особо выделим *учебно-интеллектуальные; учебно-информационные; учебно-организационные;*

*учебно-коммуникативные* умения. Характеристики этих умений подробно описаны в работах [1; 2].

Исследования сформированности общеучебных умений у первокурсников ИФМИЭО 2011 года и возможностей дальнейшего их развития, проведенные авторами



ми с помощью анкетирования, регулярного консультирования и контроля знаний, показали, что у значительной части первокурсников учебно-интеллектуальные, учебно-информационные, учебно-организационные умения сформированы на среднем или ниже среднего уровнях; что, в свою очередь, ведет к затруднению процесса их адаптации к обучению в вузе [2].

Авторами была предпринята попытка сгладить указанные выше проблемы адаптации в процессе обучения первокурсников «Вводному курсу математики» (ВКМ) в рамках авторской методической системы. Выбор данного учебного курса был обусловлен тем, что он содержит значительный объем знакомого по содержанию материала (повторение некоторых тем школьного курса). Методическая система включала: регулярный (еженедельный) контроль знаний (выполнение домашних самостоятельных работ (ДСР)); возможность получения помощи преподавателя (еженедельные консультации преподавателя; наличие образцов решения задач и теоретического материала на сайте do.nspu.ru); возможность повышения первичного балла за ДСР после исправления ошибок; итоговый контроль в виде двух аудиторных контрольных работ.

Тем не менее, внедрение данной методической системы в 2011/2012 учебном году показало: а) более трети первокурсников вообще не выполняют ДСР; б) качество выполнения ДСР очень низкое (средний балл 2,5 по пятибалльной шкале); в) студенты берутся только за типовые задания, причем и в них допускают грубые ошибки; г) желание повысить первичный балл возникает у незначительного числа первокурсников. Это позволяет сделать вывод о том, что помимо слабо развитых общеучебных умений у многих первокурсников ИФМИЭО отсутствует или слабо выражена мотивация получения профессии учителя математики и (или) информатики.

В связи со сказанным выше авторы скорректировали методическую систему в следующих направлениях.

1. Поскольку студенты в процессе работы на семинарах и при выполнении ДСР допускали большое число логических ошибок, демонстрировали в большинстве своем низкую математическую культуру, было ре-

шено несколько первых занятий посвятить знакомству с логическими основами математики. В процессе этих занятий не предусматривалось выполнения ДСР. Авторы надеялись, что логический «кликбез» поможет первокурсникам преодолеть трудности при освоении последующих тем, допускать меньше ошибок, контролировать результаты своих действий и т.п.

2. В заданиях семинарских занятий и ДСР было решено сократить количество и объем некоторых задач.

3. В общей программе курса пришлось исключить ряд тем.

Вместе с тем сохранились обязательные еженедельные консультации, возможность повышения балла за ДСР после исправления ошибок; наличие материала на сайте do.nspu.ru.

Интересен был авторам и социологический портрет первокурсника 2012 года, поэтому вновь всем студентам была предложена анкета.

По ответам на вопросы анкеты и результатам выполнения первых шести ДСР сравним первокурсников 2011 г. (в дальнейшем будем их обозначать П-11) и 2012 г. (их обозначим, соответственно, П-12) как с точки зрения сформированности у них общеучебных умений, так и по некоторым социально-личностным характеристикам (социально-демографические показатели, профессиональная мотивация, жизненные установки, учебная, общественная и творческая активности).

В анкетировании 2011 года приняло участие 58 первокурсников профилей «Математическое образование», «Информатика и ИКТ» и «Экономическое образование», а в 2012 г. – 86 студентов тех же профилей.

Сначала представим в сравнении социально-демографические характеристики обозначенных выше групп первокурсников. По-прежнему основной контингент поступающих составляют жители области (село, поселки, райцентры) – чуть более 60%. Большинство из них окончили обычную среднюю школу (П-11 – 91%, П-12 – 84%), однако в 2012 году на 10% увеличилось число абитуриентов, окончивших лицей или гимназии.

Средний балл ЕГЭ по математике в группе П-11 равен 47, а в группе П – 12 – 52. Сопоставляя независимую оценку – балл ЕГЭ

по математике и самооценку общего уровня среднего образования (по 10-балльной шкале), можно увидеть, что П-12 оценивают себя адекватнее, чем П-11. Если на самый высокий балл оценила себя приблизительно одинаковая доля представителей групп П-11 и П-12, то почти на 20% больше представителей П-11 поставили себе 7 баллов, в то время как группа П-12 спустилась в позиции 1–4 или 5–6. Таким образом, студенты П-12 оценили себя несколько ниже, чем студенты П-11.

Что касается профессиональной мотивации и учебной активности, то почти на 10% возросло, по сравнению с 2011 годом, число первокурсников, испытывающих интерес к профессии учителя, в то время как другие причины выбора специальности (престижность, возможность общения, работа с техникой, хороший заработок и др.) отмечают приблизительно столько же процентов анкетированных 2012 года. Следует также отметить, что примерно на 10%, по сравнению с 2011 годом, сократилось число абитуриентов, считающих, что на данную специальность легко поступить или по ней легко учиться, и, хотя и незначительно (около 3,5%), но увеличилось число первокурсников, выбор профессии которыми был случайным.

Далее отметим, что среди П-12 больший процент, тех, кто уверенно заявляет о желании работать по специальности (56% П-12 против 46% П-11). На первый взгляд противоречат друг другу ответы анкетированных, полученные на вопросы о том, нравится ли им учиться по выбранной специальности и планируют ли они по ней работать. Так в группе П-11 на 14% больше тех, кому учиться нравится или скорее нравится и в то же время на 10 % меньше тех, кто планирует по ней работать. Объяснить этот результат можно, видимо, большей адекватностью самооценки студентов П-12, так как на вопрос об объеме учебной нагрузки среди них на 18 % больше по сравнению с П-11 тех, кто считает себя сильно или несколько перегруженным. В то же время среди П-12 значительно больше (на 26%) тех, кто учится с полной отдачей.

Теперь о жизненных установках. Незначительно увеличилось по сравнению с 2011 годом число первокурсников, выбирающих в качестве жизненного успеха хорошее об-

разование, любимую работу, высокий профессионализм, возможность путешествовать, видеть мир, в то время как П-11 чаще выбирают такие составляющие жизненного успеха как собственный бизнес, руководящая должность, хорошее здоровье, материальный достаток. Видим, что группе П-12 заметно смещение, хоть и незначительное, в сторону духовно-нравственных ценностей. С этим выводом соотносятся и ответы на вопрос о будущей карьере: П-11 с перевесом 11–15% выбирают большие деньги и бизнес, руководящие должности или считают, что им еще рано думать о карьере. Большой процент студентов П-12 считает, что главные жизненные приоритеты в семье, в человеческих качествах, а также в получении признания, наград за трудовую деятельность или в присвоении ученых степеней, им важна нематериальная оценка своего труда.

Говоря о творческой и общественной активности первокурсников, можно заметить, что студентов группы П-12, имеющих собственные творческие работы и принимающих активное участие в творческих конкурсах и выставках творческих работ вдвое больше, чем студентов группы П-11. Кроме того, студенты группы П-12 по сравнению с П-11 принимают более активное участие в общественной жизни факультета, но отношение к научно-исследовательской работе по профилю обучения у этих групп существенно не отличается.

И, наконец, охарактеризуем в сравнении сформированность общеучебных умений студентов П-11 и П-12. В качестве индикаторов измерения этих умений были определены вопросы анкеты, относящиеся к учебному процессу и оценке студентами своей учебной деятельности. Ответы на данные вопросы сопоставлялись с ответами на вопросы о самооценке личностных качеств вне учебного контекста [Там же].

Учебно-интеллектуальные и коммуникативные умения у П-11 и П-12 сформированы примерно на одном уровне. Учебно-организационные и учебно-информационные умения у П-12 сформированы на более высоком уровне: П-12 отмечают, что они больше времени уделяют выполнению домашних самостоятельных работ (на 10% меньше П-12, тратящих на выполнение ДСР от 0,5 до 1,5 часов, и на столько же процентов больше

П-12, тратящих на работу более трех часов), они более ответственны и самостоятельны. Почти половина представителей П-12 заявляют, что учатся с полной отдачей (среди П-11 таковых только 19%), сравнительно большая доля П-12 (12% П-12 против 5% П-11) считают, что могут справиться самостоятельно с разного рода нестандартными задачами, большая часть П-12 по сравнению с П-11 свободно владеет компьютером.

Представители группы П-12 оценивают свои интеллектуальные способности не выше, чем представители группы П-11. Однако реальный учебный процесс показал, что П-12 по сравнению с П-11 лучше владеют школьной программой, более внимательны и быстрее усваивают новый материал и при этом меньше допускают ошибок, однако 50% и тех и других указывают, что испытывают логические трудности в освоении материала. Мы объясняем этот результат излишне алгоритмизированным обучением математике в школе, при котором учеников стремятся «натаскать» на готовые алгоритмы, не приучая к самостоятельным рассуждениям, поискам ответов на нестандартные вопросы, в том числе касающиеся основной математики.

Сравним теперь результаты учебной деятельности в первые два месяца обучения курсу ВКМ, сопоставив активность выполнения ДСР (процент студентов, выполнивших хотя бы одну работу) и средний первичный балл по результатам первых шести работ (см. табл. 1, 2).

Из таблиц 1, 2 видно, что как активность,

так и средний балл за выполнение ДСР в целом по первому курсу существенно не изменились.

Однако, ситуация для различных профилей выглядит по-разному: активность «математиков» и «информатиков» выросла, а «экономистов» – снизилась, средний первичный балл существенно вырос у «математиков», но снизился у «экономистов» и «информатиков».

Анализ ответов на вопросы анкеты и результаты выполнения первых ДСР показывают, что в большей степени именно за счет студентов профиля «Математическое образование» наблюдались описанные выше смещения в группе П-12 по сравнению с П-11 в направлениях: а) преобладания духовно-нравственных ценностей; б) большей мотивированности на педагогическую профессию; в) лучшей базовой школьной подготовки; г) большей самостоятельности, ответственности и работоспособности; д) более уверенном владении компьютером и использовании его в учебных целях.

Чтобы общеучебные умения, которые на приличном уровне сформированы у студентов профиля «Математическое образование», действительно переросли в профессиональные компетенции, и общество получило через несколько лет хороших учителей математики, с ними необходима дополнительная, проектная работа, погружающая студентов в профессиональную деятельность уже с младших курсов.

Критическая ситуация наблюдается со студентами профиля «Информатика и ИКТ»

Таблица 1 – Активность выполнения ДСР студентами-первокурсниками разных специализаций (группы П-11 и П-12, %)

	П-11	П-12
Математическое образование	71	82
Информатика и ИКТ	40	48
Экономическое образование	76	62
Все	62	68

Таблица 2 – Качество выполнения ДСР студентами-первокурсниками разных специализаций (группы П-11 и П-12, первичный балл)

	П-11	П-12
Математическое образование	2,4	3,03
Информатика и ИКТ	2,3	2,15
Экономическое образование	2,8	2,45
Все	2,5	2,54

– будущими учителями информатики, уровень школьной подготовки которых год от года снижается. Слабо сформированные в школе в основном учебно-организационные умения не удастся сформировать в вузовской среде: не помогают ни упрощение материала, ни постоянные консультации преподавателей, ни наличие материала на сайте.

Таким образом, предложенная авторами методическая система обучения курсу ВКМ оказалась эффективной для профессионально мотивированных первокурсников, имеющих сформированные хотя бы на среднем уровне общеучебные умения. Проблема формирования профессиональных компе-

тенций у остальных студентов, видимо, требует дальнейшего исследования.

#### Библиографический список

1. *Гильмутдинова С. В.* Формирование общеучебных умений учащихся как основа преемственности обучения в начальной и средней общеобразовательной школе: автореф. ... дис. канд. пед. наук [Электронный ресурс]. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya>. (дата обращения: 12.06.2013)

2. *Скворцова О. В., Тропина Н. В.* Об опыте решения проблем адаптации первокурсников – будущих учителей математики к условиям обучения в вузе // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №4. – С. 30–36.

*Нечепуренко Галина Яковлевна*

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономической географии и регионоведения Института естественных и социально-экономических наук Новосибирского государственного педагогического университета, econggeo@inbox.ru, Новосибирск*

## **КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФИИ В УСЛОВИЯХ ДВУХУРОВНЕВОГО ОБУЧЕНИЯ**

*Аннотация.* В статье раскрывается позитивный опыт модернизации вузовского географического образования в направлении осуществления компетентностного подхода в методической подготовке студентов-географов педагогического университета

*Ключевые слова:* компетентностный подход, профессиональные компетенции, методическая компетентность учителя географии.

*Nechepurenko Galina Yakovlevna*

*Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of economic geography and regional studies at the Novosibirsk state pedagogical university, econggeo@inbox.ru, Novosibirsk*

## **COMPETENCE-BASED APPROACH IN PREPARATION TEACHERS OF GEOGRAPHY IN THE CONDITIONS OF TWO-LEVEL TRAINING**

*Abstract.* The positive experience of modernization of high school geographical education in the direction of implementation of competence-based approach in methodical preparation of students geographers of pedagogical university is revealed

*Keywords:* competence-based approach, professional competences, methodical competence of the teacher of geography.

Научные идеи стратегического развития региональной системы педагогического образования, разработанные П. В. Лепиным [1], касающиеся, в том числе, и развития географического образования, реализованы в Новосибирском государственном педагогическом университете, ставшем в XXI веке центром подготовки и повышения квалификации педагогических кадров Сибирского федерального округа: «Являясь неотъемлемой частью регионального образовательного кластера, ФГБОУ ВПО «НГПУ» эффективно выполняет свою миссию, которая заключается в *сохранении и приумножении нравственных, культурных и научных ценностей общества через формирование и развитие кадрового потенциала системы образования Сибирского федерального округа*» [4, с. 3]. Совершенствование профессиональной подготовки педагогических кадров является приоритетной задачей Программы стратегического развития НГПУ на 2012–2016 гг. Особую актуальность приобретает проблема подготовки учителя-

предметника для работы по новым ФГОС общего образования.

В настоящее время подготовка будущего учителя географии осуществляется посредством реализации компетентностного подхода в уровневой системе обучения бакалавров и магистров. Под реализацией компетентностного подхода в подготовке учителя географии подразумевается способ обучения, ориентированный на овладение студентами компетенциями, заложенными во ФГОСе, являющимися универсальными для различных видов деятельности, а также для овладения видами деятельности, характерными для учителя географии [3, с. 8].

Методическую компетентность можно рассматривать как личностную характеристику учителя географии, который усвоил необходимый набор компонентов содержания географического образования и в условиях реальной практики способен интегрировать приобретенные компетенции при решении методических задач, связанных с проектированием и организацией учебно-

го процесса и внеурочной деятельности по географии. Мы разделяем позицию исследователей, которые в понятии «методическая компетентность» выделяют теоретическую составляющую – методическое мышление и практический аспект – методические компетенции. На наш взгляд, в условиях двухуровневого обучения для бакалавров-географов доминирующим признаком методической компетентности является готовность к осуществлению профессиональной деятельности, то есть методическое мышление. Методическая компетентность магистра-географа должна проявляться в способности проявлять общекультурные (ОК), общепрофессиональные (ОПК), профессиональные (ПК) и профильные (ПрК) компетенции в сфере практической профессиональной деятельности.

При разработке компетентностной модели выпускника, в соответствии с ФГОС по направлению «Педагогическое образование», профиль «География» на географических кафедрах ИЕСЭН НГПУ эти особенности нашли свое отражение в учебных планах бакалавриата и магистратуры. Так, в учебном плане магистерской программы «Географическое образование» по направлению подготовки 050100.68 Педагогическое образование предусмотрены 3 вида профессиональной практики: педагогическая практика (8 недель, 12 зачетных единиц), научно-педагогическая практика (6 недель, 9 зачетных единиц) и научно-исследовательская практика, направленная на проведение исследования в области методики обучения географии (8 недель, 12 зачетных единиц). Кроме того, формирование методических компетенций осуществляется в процессе научно-исследовательской работы, которую магистранты проводят в лаборатории. «Региональный компонент в географическом образовании» кафедры экономической географии и регионоведения, в ресурсном центре методики обучения географии ИЕСЭН, Центре тестирования и мониторинга качества образования НГПУ.

Процесс формирования методической компетентности педагога-географа организуется поэтапно и предусматривает освоение учебных дисциплин бакалавриата («Методика обучения и воспитания (география)») и магистратуры («Теория и методика обуче-

ния географии в дифференцированной школе», «Мониторинг качества географического образования», «Методика предпрофильной подготовки школьников в системе географического образования», «Педагогические технологии в обучении географии», «Модуль педагогических технологий»). Сопоставительный анализ формируемых компетенций позволил выявить наиболее значимые для методической деятельности «сквозные» профессиональные компетенции:

- способность реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях (ПК-1);

- готовность применять современные методики и технологии, в том числе информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения (ПК-2);

- способность использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-4).

Рассматривая данные компетенции как критерии состояния профессиональной компетентности учителя географии, можно выявить различия в содержимом «коктейля из профессиональных действий» в зависимости от ступени обучения. Различия в уровне владения профессиональными компетенциями выпускника бакалавриата и магистратуры на примере одной из компетенций отражает таблица 1.

Компетентностный подход придает подготовке учителя географии практико-ориентированную и исследовательскую направленность. Для примера приведем фрагмент технологической карты самостоятельной работы студентов II курса магистратуры, осваивающих программу научно-педагогической практики (таблица 2).

Технологическая карта с рейтинг-планом позволяет организовать четкую работу с первого дня практики и дает возможность преподавателю отслеживать успехи студента в освоении профессиональных компетенций. Студенту технологическая карта дает возможность прогнозировать оценку результата своей деятельности, повышая его ответственность и заинтересованность в освоении программы практики.

Таблица 1 – Характеристика профессиональных компетенций в условиях двухуровневого обучения

Ступень обучения	Код компетенции	Содержание компетенции	Дескрипторы (уровни)	Поведенческие индикаторы (профессиональные действия)
Бакалавриат	ПК-1	Реализация учебных программ базовых курсов по географии (5-9 кл.) в общеобразовательных учреждениях	1. <i>Знание</i> особенностей учебной программы по географии для основной школы	<ul style="list-style-type: none"> <li>ориентируется в компонентах программы;</li> <li>извлекает необходимую методическую информацию из каждого компонента</li> </ul>
			2. <i>Умение</i> использовать программу при составлении рабочей программы, тематического планирования	<ul style="list-style-type: none"> <li>выбирает программу, адекватную реализуемому в образовательном учреждении УМК;</li> <li>сопоставляет содержание программы с содержанием ГОС (ФГОС);</li> <li>формулирует результаты обучения географии по каждому курсу;</li> <li>определяет содержание разделов и тем и последовательность их изучения;</li> <li>определяет количество уроков по теме, основное содержание, учебные действия учащихся.</li> </ul>
			3. <i>Владение</i> компонентами программы при проектировании урока географии	<ul style="list-style-type: none"> <li>определяет объем изучаемого материала для конкретного урока;</li> <li>устанавливает наличие практических работ и их содержание;</li> <li>выявляет ресурсы урока;</li> <li>формулирует требования к результатам освоения темы урока;</li> <li>формулирует дидактическую цель урока.</li> </ul>
Магистратура	ПК-1	Реализация профильных и элективных географических курсов в дифференцированной школе	1. <i>Знание</i> места предмета «география» в современной профильной школе	<ul style="list-style-type: none"> <li>определяет вид профиля;</li> <li>выбирает программу курса, адекватную профилю обучения в образовательном учреждении;</li> <li>применяет приемы мотивации учащихся для обучения географии на профильном уровне.</li> </ul>
			2. <i>Умение</i> использовать программу при подготовке учебных занятий	<ul style="list-style-type: none"> <li>ориентируется в компонентах программы, извлекая из них необходимую информацию;</li> <li>адаптирует содержание программы к реальным условиям обучения в образовательном учреждении;</li> <li>определяет количество и форму проведения учебных занятий;</li> <li>формулирует требования к результатам освоения темы учебного занятия;</li> <li>формулирует дидактическую цель занятия.</li> </ul>
			3. <i>Владение</i> навыками разработки программы элективного курса	<ul style="list-style-type: none"> <li>осуществляет анализ образовательной среды;</li> <li>формулирует тему элективного курса, актуального для обучающихся по соответствующему профилю;</li> <li>обосновывает положение курса в учебном плане соответствующего профиля, формулирует цели и задачи;</li> <li>составляет текст программы в соответствии с требованиями;</li> <li>разрабатывает содержание контрольно-измерительных материалов для выявления степени освоения программы курса;</li> <li>определяет качество ресурсного обеспечения программы в условиях конкретного образовательного учреждения;</li> <li>формулирует методические рекомендации для учащихся.</li> </ul>

Таблица 2 – Фрагмент технологической карты самостоятельной работы студентов

Этап практики	Учебная деятельность, задания для самостоятельной работы в период практики	Формы отчета	Трудо-емкость, часы	Коды формируемых компетенций	Рейтинг-план	
					Минимальный бал	Максимальный бал
<i>III семестр</i>						
Научно-теоретический	Проектирование формирующего этапа педагогического эксперимента <i>Задание 1.</i> Разработать матрицу методологии исследования (по теме диссертации)	Заполненная таблица	6	ПК-13	1	3
	<i>Задание 2.</i> Определить индикаторы для диагностики географической компетентности обучаемых в условиях образовательного учреждения	Заполненная таблица	6	ПК-15	1	3
	<i>Задание 3.</i> Составить технологическую карту системы уроков географии, ориентированных на формирование компонентов географической компетентности	Тематическое планирование в форме технологической карты	20*	ПК-16	5	10
	<i>Задание 4.</i> Разработать программу внеурочных мероприятий по формированию УУД в аспекте темы диссертации	Программа	6	ПК-18	3	5

\* внеаудиторная самостоятельная работа

При текущем и промежуточном контроле эффективными технологиями оценки методической компетентности студентов выступают такие компетентностно-ориентированные технологии, как *обучение проектной деятельности* по решению методических проблем и *технология портфолио*, которая позволяет накапливать профессиональный опыт, осуществлять саморазвитие личности.

Для проверки достигнутых результатов обучения, выраженных в форме компетенции, проведение Итоговой государственной аттестации предусматривает защиту выпускной квалификационной работы студентов при участии внешних экспертов, в том числе работодателей. При этом студент описывает результаты обучения на языке компетенций – «умею делать».

Подготовка учителя географии на основе реализации компетентностного подхода позволяет «выращивать» выпускника, востребованного современным работодателем.

#### Библиографический список

1. *Лепин П. В.* Стратегия развития высшего педагогического образования в Сибирском федеральном округе // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №2 – С. 8–14.
2. *Материалы Всероссийской научно-практической Интернет-конференции «Географическая наука и образование: современные проблемы и перспективы развития»* (1–25 апреля 2012 г.). – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2012. – 325 с.
3. *Николина В. В.* Современные педагогические технологии как фактор реализации компетентностной модели подготовки учителя географии // Современные педагогические технологии в подготовке учителя географии: сб. материалов заседания учебно-методической комиссии по географии учебно-методического объединения по образованию в области подготовки педагогических кадров (2–4 февраля 2012 г.). – Н. Новгород: Изд. НГПУ, 2012. – С. 8–22.
4. Новосибирский государственный педагогический университет: отчет о работе по реализации Программы стратегического развития за 2012 год. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2013. – 62 с.



*Одинокова Наталья Александровна**Старший преподаватель кафедры логопедии и детской речи Института детства Новосибирского государственного педагогического университета, odinokova2008@mail.ru, Новосибирск***ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

*Аннотация.* В статье рассмотрены различные подходы и толкования этого слова. Приведены различные виды готовности к профессиональной педагогической деятельности. Подчеркивается необходимость личностных качеств, комплекса умений и профессиональных характеристик у студентов педагогических вузов при подготовке к встрече с ребенком, имеющим особые образовательные потребности.

*Ключевые слова:* готовность, состояние, установка, готовность к работе, профессиональная готовность, готовность к профессиональной деятельности, формирование готовности.

*Odinokova Natalya Alexandrovna**Senior teacher of the department of speech therapy and children's speech of the institute of childhood at the Novosibirsk state pedagogical university, odinokova2008@mail.ru, Novosibirsk***THEORETICAL ASPECTS OF THE PROBLEM OF FORMATION OF READINESS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS TO WORK WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

*Abstract.* In article the concept «readiness» is defined, various approaches and interpretation of this word are considered. Different types of readiness for professional pedagogical activity are given. Need of personal qualities, complex of abilities and professional characteristics at students of pedagogical higher education institutions is emphasized, by preparation for a meeting with the child having special educational needs.

*Keywords:* readiness, condition, install, ready for operation, professional readiness, readiness for professional activity, readiness formation.

В последние десятилетия образовательная политика в нашей стране активно нацелена на создание оптимальной безбарьерной среды для включения детей с отклонениями в развитии в общеобразовательные учреждения. В условиях увеличения численности детей с особыми образовательными потребностями возникает необходимость подготовки студентов – будущих педагогов, способных оказывать своевременную квалифицированную коррекционно-педагогическую, социально-психологическую и пропедевтическую помощь детям данной категории.

Взгляд на проблему готовности в том виде, как она представлена в литературе, дает нам основание говорить, что в толковании этого слова можно заметить различные подходы. Так понятие «готовность» широко используется философами, психолога-

ми, педагогами, социологами. Опираясь на словарное значение и практику толкования термин «готовность» понимается как состояние, результат или установка на что-либо. Если рассматривать определение готовности как состояния, то немецкий философ Хайдеггер Мартин (1886–1976) дает следующее определение: «действующая в человеке настроенность, ... которая определяет в данный момент все его чувства, мысли и желания, ... исходный момент нашего существования» [4, с. 427]. Толкование «установки» в зависимости от индивида и времени в философском понимании определяют как отношение к какому-либо предмету, событию, факту, мнению, делу, лицу, а также и прежде всего в каком виде они нам непосредственно представляются, т.е. то, как они реализуются в мире наших восприятий

[Там же. С. 469]. Причем установки могут быть обусловлены внутренними (потребностями, направленностью внимания) или вызываться определенными моментами внешнего события (субъективные и объективные).

Психологи видят в определении «готовность» психическое состояние личности (А. А. Ухтомский) и устойчивое качество личности как результат приближения к осуществлению деятельности, мобилизованность сил для выполнения задачи (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович). А. Г. Ковалев высказывает сходную мысль и рассматривает готовность как качество личности, включающее в себя сознание личностной и общественной значимости деятельности, положительное отношение к ней и способность к ее выполнению.

В педагогике многие исследователи видят в «готовности» интегральное качество, вошедшее в себя совокупность мотивов, теоретических, методических и практических знаний, навыков и умений (Н. М. Яковлева). А. Б. Боровков подтверждает определение готовности как «сложного психологического образования, которое включает в себя: положительное отношение к профессиональной деятельности, адекватные требования к профессиональной деятельности, качествам личности и способностям, необходимые знания, умения и навыки, устойчивые профессионально важные особенности психических процессов» [1, с. 72].

Современные исследования по проблеме готовности ведутся по направлениям: профессиональной готовности (В. П. Бездухов, К. М. Дурай-Новаковская, Н. И. Кузнецова, Л. М. Митина, А. И. Мищенко, Е. В. Ромашина), личностной готовности (А. А. Пасишников, И. А. Романова, М. Ю. Савченко, Н. Ю. Самыкина, Е. М. Шалина, Б. А. Ясько), профессионально-личностной готовности (Т. Н. Банщикова, Э. Н. Маковская, Л. Т. Чернова), психологической готовности (Е. В. Баранова, О. В. Гурова, М. И. Дьяченко, В. В. Ершова, Л. А. Кандыбович, И. А. Калинина, Б. Д. Парыгин, В. Ф. Сахаров, А. В. Скрипченко, Б. А. Соновский, Е. Н. Францева), нравственно-психологической готовности (А. Г. Ковалев, И. Б. Шмелева), нравственной готовности (И. С. Харчева), интеллектуальной готов-

ности (Т. В. Слюсаревская), коммуникативной готовности (Е. А. Родина), информационно-коммуникационной готовности (С. В. Шмелева), моральной готовности (А. В. Зосимовский), мотивационной готовности (О. Н. Коптяева), дидактической готовности (Т. И. Горелова), компьютерной готовности (А. М. Подрейко).

Приведенные выше точки зрения ученых, исследователей и практиков свидетельствуют о наличии различных подходов к определению «готовности». Это объясняется тем, что рассматриваются разные виды готовности. Также имеет значение то, к какому конкретно виду деятельности относится готовность и какова специфика самой деятельности. Заслуживают внимания подходы к пониманию понятия «профессиональная готовность», «готовность к профессиональной деятельности».

Большинство исследователей (А. К. Маркова, К. К. Платонов и др.) считают, что профессиональная готовность является необходимым условием успешного выполнения профессиональной деятельности – она интегрирует психологические и личностные характеристики, качества и свойства личности, знания, умения и установки, которые обусловлены системой профессиональных требований к специалисту.

Можно предположить, что готовность «к работе» обладает общими свойствами готовности «к деятельности», в нашем исследовании – педагогической, с присущими ей определенными особенностями, которые дают основание рассматривать ее как профессиональную.

Современные исследования в области создания научно обоснованной системы профессиональной педагогической подготовки получили освещение в работах С. И. Архангельского, Е. П. Белозерцева, И. Ф. Исаева, Н. В. Кузьминой, А. И. Щербакова. Рассмотрены различные аспекты данной системы: сущность и процесс формирования педагогических умений (О. А. Абдуллина, Л. Ф. Спириг); содержание и структура педагогического мастерства (В. А. Кан-Калик, Н. Е. Щуркова); условия формирования профессиональной культуры педагога (М. Я. Виленский, И. Ф. Исаев, Н. Д. Никандров).

Исследователи, занимающиеся про-

блемой подготовки будущих педагогов (Ю. В. Алеева, Л. А. Гаппоева, Ф. Н. Гоноболин, Н. М. Гумирова, О. В. Ибрянова, Н. Д. Левитов, И. Ф. Слепцова), сходясь в едином мнении о том, что основными параметрами, определяющими состояние готовности студентов к предстоящей профессиональной деятельности, являются: способности, включающие в себя комплекс умений и навыков (уровень знаний, эрудиция, владение современными средствами и методами научного познания); качества личности (трудолюбие, любознательность, ответственность); мотивация (осознание социальной и личностной значимости деятельности); возможность к взаимодействию с воспитанниками.

Н. М. Гумирова подчеркивает, что педагог системы специального образования должен быть деятельным, инициативным, энергичным, уверенным в успешном результате своей профессиональной деятельности, доброжелательным и тактичным [2].

По-нашему мнению, это любовь к детям с особыми образовательными потребностями в развитии, сопереживание их проблемам, стремление оказывать помощь и поддержку в преодолении социальных неурядиц, интерес и желание учить такого ребенка. В структуре готовности педагога-дефектолога Н. М. Назарова, В. Г. Петрова, И. В. Белякова выделяют такие качества, как профессиональное мировоззрение и оптимизм, проявляющиеся в его социально активном отношении к субъекту педагогического воздействия (в нашем случае к ребенку с особыми образовательными потребностями).

Необходимо отметить точку зрения и значительный вклад в разработку проблемы профессиональной готовности учителя А. С. Макаренко, который особо выделял роль педагогического мастерства в деятельности учителя. Отмечая пути овладения этим мастерством, ученый подчеркивал необходимость глубокого овладения педагогической теорией – «самой сложной, диалектической, подвижной наукой», а также технологией организации педагогического процесса и педагогических технологий.

Основываясь на этих рассуждениях, можно сделать вывод о том, что «профессиональная готовность специалиста пред-

полагает наличие у него соответствующего уровня профессиональной компетентности, профессионального мастерства, а также способности саморегуляции, самонастройки на соответствующую деятельность, умения мобилизовать свой профессиональный (духовный, личностный, физический) потенциал на решение поставленных задач в соответствующих условиях» [7, с. 459].

Чтобы профессионально решать задачи, возникающие в процессе педагогической деятельности с детьми, имеющими особые образовательные потребности, каждый педагог должен владеть системой знаний и системой педагогических умений, которые являются важнейшими компонентами квалификационной характеристики педагога, а также, как утверждает И. А. Романова «совокупностью личностных качеств, определяющих заинтересованное и ответственное отношение к своей профессиональной деятельности, принятие предъявляемых ею требований, адекватное понимание присущих ей трудностей и установку на их преодоление» [8, с. 13].

Таким образом, в готовности к работе с детьми с особыми образовательными потребностями можно выделить психофизический, личностный, духовный, нравственный и социальный аспект.

*В нашем исследовании мы предлагаем рассматривать «готовность» как:*

- устойчивое состояние, определяющее способность к деятельности (на личностном уровне); совокупность знаний, навыков, умений и компетенций, обеспечивающих продуктивность деятельности (на функциональном уровне); преднастройку к деятельности (на психофизиологическом уровне);
- профессионально-личностную потребность в осуществлении педагогической деятельности с детьми с особыми образовательными потребностями, через формирование мотивационного компонента;
- интегральную характеристику человека как индивида, личности и субъекта деятельности, обеспечивающую взаимосвязь внутреннего состояния человека с внешними ситуационными условиями, а также с предстоящими задачами и целями профессиональной деятельности;
- активное состояние, в котором концентрируются возможности человека, дости-

гающие высшей степени и которое, в зависимости от его индивидуальных, личностных и субъектных особенностей и условий деятельности, проявляется как последовательное осознание целей, оценка имеющихся условий, определение наиболее вероятных способов действия, прогнозирование вероятности достижения результата и мотивационных, волевых, интеллектуальных усилий, необходимых для его достижения, мобилизация сил на достижение целей.

Опираясь на подходы, изложенные в вышеуказанных работах целесообразно сформулировать следующее определение: *профессионально-личностную готовность студента* следует понимать как профессиональную теоретическую и практическую подготовленность, совокупность личностных характеристик, а также способность к решению исполнительских и творческих задач, к выполнению квалификационной деятельности, зависящую как от знаний, умений, так и от степени убежденности и потребности пользоваться этой способностью.

Сущность понятия «*формирование*» рассматривается нами вслед за Н. М. Назаровой, как процесс усвоения знаний, умений, навыков, накопления личностью положительных качественных изменений в сфере социальных, педагогических и профессиональных отношений, состояний, действий, с целью осознанного самодвижения к новому, целостному, качественно более совершенному и содержательному состоянию личности учителя. Считаем, что формировать профессиональную направленность у студентов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями – это значит укреплять у них положительное отношение к своей будущей профессии, интерес, склонности и способности к ней.

Анализ психолого-педагогических исследований в области профессионального обра-

зования будущих педагогов и подготовки их к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности, позволил сделать вывод о том, что теоретическая разработка проблемы в настоящее время ведется достаточно активно. Логика исследования заключается в дальнейшем определении структуры готовности студента к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, определении критериев и показателей сформированности такой готовности.

#### Библиографический список

1. *Боровков А. Б.* Готовность студентов педагогического вуза к применению педагогической технологии длительного отслеживания развития учащихся в ходе образовательного процесса: дисс. ... канд. пед. наук. – Калуга, 2003. – 210 с.
2. *Гумирова Н. М.* Организационно-педагогические условия формирования готовности студентов колледжа к коррекционной работе в дошкольных образовательных учреждениях: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Томск, 2008. – 192 с.
3. *Дурай-Новоковская К. М.* Основы и закономерности процесса формирования профессиональной готовности к педагогической деятельности: автореф. дисс. ... док. пед. наук. – М., 1983. – 18 с.
4. Краткая философская энциклопедия. – М., Прогресс, 1994. – 758 с.
5. *Левитов Н. Д.* К психологии формирования авторитета учителя. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://psychlib.ru/mgppu/hre/hre-258.htm> (дата обращения: 26.07.2013).
6. *Лисуренко Л. А.* Формирование готовности к взаимодействию с особым ребенком у будущих педагогов-воспитателей специальных (коррекционных) учреждений: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2004. – 198 с.
7. *Сластенин В. А., Каширин В. А.* Психология и педагогика. – М., Академия, 2008. – 325 с.
8. *Романова И. А.* Формирование личностной готовности будущего социального педагога к трудностям профессиональной деятельности в детском доме и школе-интернате: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2003. – 14 с.

*Александрова Зоя Алексеевна*

*Старший преподаватель кафедры математики, информатики и методики преподавания Куйбышевского филиала Новосибирского государственного педагогического университета, alexandrovaza@mail.ru, Куйбышев, Новосибирская обл.*

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ ПО ПЛАНИМЕТРИИ

*Аннотация.* В статье обоснована необходимость формирования компетентности будущего учителя математики по планиметрии, дано ее определение и описана модель формирования компетентности будущего учителя математики по планиметрии в процессе обучения курсу «Элементарная математика». Для построения модели формирования компетентности был составлен банк данных по следующим компетенциям: общекультурным, общепрофессиональным, профессии учителя и базисным по планиметрии. Согласно исследованиям А. Ж. Жафарова был выделен набор базисных компетенций планиметрии и проведен отбор содержания материала для их формирования.

*Ключевые слова:* компетентностный подход, компетентность будущего учителя по планиметрии, базисная компетенция, модель формирования компетентности.

*Aleksandrova Zoya Alekseevna*

*Senior lecturer of the department of mathematics, informatics and technique of teaching of the Kuibyshev branch of the Novosibirsk state pedagogical universit, alexandrovaza@mail.ru, Kuibyshev*

## MODEL OF FORMATION OF COMPETENCE OF FUTURE MATHEMATICS TEACHER ACCORDING TO PLANE GEOMETRY

*Abstract.* In article need of formation of competence of future mathematics teacher on a plane geometry is proved, its definition is given and the model of formation of competence of future mathematics teacher on a plane geometry in the course of training in the course «Elementary Mathematics» is described. For creation of model of formation of competence the databank on the following competences was made: common cultural, all-professional, professions of the teacher and basic on a plane geometry. According to researches by A.Zh. Zhafyarov a set of basic competences of a plane geometry and selection of the maintenance of a material for their formation is made.

*Keywords:* competence-based approach, competence of future teacher of a plane geometry, basic competence, model of formation of competence.

В настоящее время в мировом сообществе и в России происходят изменения, которые не могли не повлиять на систему российского образования, перспективы развития которой определены в ряде документов Министерства образования и науки РФ: закон РФ «Об образовании», «Современная модель российского образования до 2020 года», «Национальная доктрина образования в Российской Федерации», «Основные направления социально-экономической политики правительства Российской Федерации на долгосрочную перспективу», «Национальная инициатива «Наша новая школа»», Федеральный образовательный стандарт

высшего профессионального образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» и др.

Анализ этих документов определяет необходимость поиска таких подходов к профессиональной, и в частности, предметной подготовке будущих учителей, которые сформировали бы у учащихся и студентов: стремление к инновациям, нравственности и социальной активности; готовность к принятию оптимальных решений в критической ситуации на основе научно-аналитического подхода, учета опыта человечества и своего.

В последние годы рядом российских ученых (В. А. Далингер, И. А. Зимняя,

Е. В. Бондаревская, В. А. Козырев, А. К. Марковой, Дж. Равен, Н. Ф. Радионова, А. В. Хуторской, В. Д. Шадриков и др.) разрабатывается теория формирования профессиональной компетентности у студентов. В контексте развития этой проблемы важное значение имеют кандидатские диссертации, в которых исследуются вопросы формирования у будущих учителей предметной (математической) компетентности как одной из составляющих профессиональной компетентности (Е. Г. Дорошенко, Н. А. Казачек, Т. П. Махаева, Л. А. Осипова, Н. Г. Ходырева и др.).

Результаты их исследований убеждают, что реализация компетентностного подхода в подготовке будущих специалистов значительно повышает качество профессиональной подготовки студентов. Компетентность будущего учителя математики в области планиметрии целесообразно рассматривать в рамках предметной компетентности, которая отражает специфику конкретной предметной и надпредметной сферы профессиональной деятельности.

Необходимость повышения уровня компетентности будущего учителя математики в области планиметрии обусловлена рядом обстоятельств: низким уровнем компетентности выпускников вузов по геометрии; низкие баллы ЕГЭ по математике среди выпускников школ; жалобы преподавателей инженерно-технических вузов на особо слабые знания первокурсников по геометрии.

Качество подготовки будущих учителей математики существенно зависит от их компетентности в области планиметрии. Дадим соответствующее определение. *Будем считать, что будущий учитель математики компетентен в области планиметрии, если у него развито:*

- мотивационно-ценностное отношение к изучению содержания и методики преподавания планиметрии;

- современные знания в объеме принятых стандартов по школьному курсу планиметрии и методике его преподавания;

- умение применять эти знания для решения учебных и практико-значимых задач и проблем преподавания;

- готовность к организации инновационной и творческой деятельности учащихся по планиметрии;

- способность к рефлексивно-оценочной деятельности.

Для построения модели (Рисунок) формирования компетентности нам потребуется банк данных по следующим компетенциям: общекультурным (ОК), общепрофессиональным (ОПК), профессии учителя (КПУ) и базисным по планиметрии (БКП).

Список компетенций: ОК, ОПК, КПУ составлен согласно проекту федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «Бакалавр»).

Компетентность будущего учителя математики в области планиметрии подразумевает владение соответствующими базисными компетенциями.

Согласно исследованиям А. Ж. Жафярова [2], под базисной компетенцией планиметрии будем понимать либо базисное понятие предмета, либо совокупность нескольких базисных понятий.

Приведем описание 8 базисных компетенций планиметрии БКП<sub>1</sub>-БКП<sub>8</sub>:

БКП<sub>1</sub>: должен знать основные понятия планиметрии и их свойства, уметь привести поясняющие примеры и применять теорию для решения стандартных и нестандартных задач;

БКП<sub>2</sub>: должен знать определение треугольника, соотношения между его сторонами и углами, признаки равенства и подобия, формулы для нахождения площади, уметь привести поясняющие примеры и применять теорию для решения стандартных и нестандартных задач;

БКП<sub>3</sub>: должен знать определение, свойства и признаки параллелограмма, формулы для нахождения площади, уметь привести поясняющие примеры и применять теорию для решения стандартных и нестандартных задач;

БКП<sub>4</sub>: должен знать определение, свойства и признаки прямоугольника, формулы для нахождения площади, уметь привести поясняющие примеры и применять теорию для решения стандартных и нестандартных задач;

БКП<sub>5</sub>: должен знать определение, свойства и признаки ромба и квадрата, формулы для нахождения площади, уметь привести



Рисунок – Модель 1. Формирование базисной компетентности по компетенциям ОК, КПУ и БКП

поясняющие примеры и применять теорию для решения стандартных и нестандартных задач;

БКП<sub>6</sub>: должен знать определение трапеции, средней линии трапеции и ее свойство, формулы для нахождения площади, уметь привести поясняющие примеры и применять теорию для решения стандартных и нестандартных задач;

БКП<sub>7</sub>: должен знать определения окружности и круга, центра, радиуса, диаметра, хорды, дуги, сектора и сегмента, касательной и секущей; вписанной и описанной окружностей и многоугольников; уметь привести поясняющие примеры и применять теорию для решения стандартных и нестандартных задач;

БКП<sub>8</sub>: должен знать аксиомы конструктивной геометрии и математических инструментов, методы решения задач на построения; уметь привести поясняющие примеры

и применять теорию для решения стандартных и нестандартных задач.

Отбор содержания, с целью формирования компетентности по базисным компетенциям БК<sub>1</sub>-БК<sub>8</sub>, будем проводить по следующему алгоритму, предложенному А. Ж. Жафяровым [1]:

1) *теория* (определения понятий, их свойства и элементарные поясняющие примеры);

2) *демонстрационные примеры* (максимально широкий набор типовых задач с решениями, решения задач «по образцу и подобию»);

3) *задачи для самостоятельного решения* (включены задачи, как предметного, так и практико-ориентированного характера), направленные на формирование ответственности и самостоятельности.

4) *творческие задания*, которые направлены на формирование стремления

к инновационной и творческой деятельности будущих учителей математики, что также будет способствовать развитию компетентности учащихся в области планиметрии.

Рассматриваемая модель является целостным образованием, поскольку каждый ее структурный элемент находится в тесной взаимосвязи с другими, выполняет свою функцию, работает на конечный результат.

**Библиографический список**

1. *Жафьяров А. Ж.* Методология и технология повышения компетентности учителей, студентов и учащихся по тригонометрии: монография: в 2 ч. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2011. – Ч.1. – 235 с.
2. *Жафьяров А. Ж.* Компетентностные модели развития детей, одаренных в области математики // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №3. – С. 192–201.
3. *Жафьяров А. Ж.* Философские противоречия в интерперетациях понятий «компетенция» и «компетентность» // Философия образования. – 2012. – №1(40). – С. 163–169.



УДК 378

*Ромм Татьяна Александровна*

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования Новосибирского государственного педагогического университета, tromm@mail.ru, Новосибирск*

## СТАНДАРТИЗАЦИЯ ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

*Аннотация.* По своим масштабам и спектру последствий процесс стандартизации образования представляет собой не только нововведение в сфере образования, но и социальное явление, характер которого весьма противоречиво оценивается в общественных и педагогических дискуссиях. В статье рассмотрены воспитательные аспекты проблемы в вузе: противоречивость представлений о месте воспитания в процессе высшего профессионального образования; неопределенность воспитательной компетентности выпускника педагогического вуза. Обращение к теории воспитательных систем (Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова), методологии социального воспитания (А. В. Мудрик, Т. А. Ромм) позволяет сформулировать нормативно-интерпретативные ориентиры реализации стандарта воспитания в педагогическом вузе.

*Ключевые слова:* стандарт, социальное воспитание, нормативно-интерпретативный подход, социализация

---

*Romm Tatiana Aleksandrovna*

*Doctor of Pedagogical sciens, Professor of the department of pedagogics and psychology of institute of history, humanitarian and social education at the Novosibirsk state pedagogical university, tromm@mail.ru, Novosibirsk*

## EDUCATION STANDARDIZATION IN THE HIGHER PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION

*Abstract.* On the scales and a range of consequences process of standardization of education represents not only an innovation in education, but also the social phenomenon, character of that is very inconsistent and is estimated in public and pedagogical discussions. In article educational aspects of the problem in higher education institution are considered: discrepancy of ideas of an education place in the course of higher education; uncertainty of educational competence of the graduate of pedagogical higher education institution. The appeal to the theory of educational systems (Novikov, N.L.Selivanov), methodologies of social education (A.V. Mudrik, T.A.Romm) allows to formulate standard and interpretive reference points of implementation of the standard of education in pedagogical higher education institution.

*Keywords:* standard, social education, standard and interpretive approach, socialization

Цели стандартизации, с одной стороны, должны быть соотнесены с обеспечением задач модернизации образования, которая неизбежно сопровождается процессами стандартизации (стандарты обучения, стандартизированные тесты, системы качества и т.д.), при этом «воспитанию нужны прямые выходы на экономику, минуя стандартизированные тесты учебных достижений»

[6, с. 18]. Сказанное значительно усложняет саму постановку вопроса о введении некоего обязательного уровня требований к подготовке выпускников образовательного учреждения (в том числе – вуза) и соответствующих этим требованиям содержанию, методам, формам, средствам воспитания и контроля.

Стандартизация воспитания в высшей

школе имеет свои особенности.

*Во-первых*, неопределенность представлений о месте воспитания в процессе высшего профессионального образования. С одной стороны, ни у кого не вызывает сомнения факт того, что образование в постиндустриальном обществе – это не только систематическое обучение, но – развитие ряда навыков (креативность, лидерство, способность работать как самостоятельно, так и в команде и пр.), необходимых человеку для жизни в обществе. Т.е. фактически речь идет о социальном воспитании как освоении социальных компетенций [5]. С другой – несмотря на внимание теории профессионального образования к различным аспектам профессионального воспитания (Е. В. Богданова, Н. Н. Киселев, Р. В. Литвак, Н. М. Рассадин, А. В. Репринцев, Е. Н. Сорочинская, А. И. Тимонин и др.), признанию роли и значения личностного измерения высшего образования, в учебно-воспитательном процессе вуза зачастую отсутствует гуманитарный подход к операционализации «человекообразующей» миссии высшего образования. Это выражается в доминировании количественных критериев оценки качества воспитательной работы университетов, преобладающем «дидактизме» в формулировании целей и задач, остаточном принципе финансирования воспитательной сферы и т.д.

Хотя, как показывает анализ исторического опыта профессионального образования, реальность вузовского образования была и остается неоднородной. Так, уникальность историко-педагогического образования, реализованного в ряде педагогических вузов СССР (Воронеж Кострома, Курск, Новосибирск, Челябинск), во многом, заключалась именно в простроенном социально-воспитательном аспекте профессионального образования, направленного не только на освоение учебных дисциплин, но – на становление социального самоопределения, на эмоционально-личностную сторону процесса, которая позволяла актуализировать субъективное переживание объективных ситуаций [9]. Реализация подобной направленности была связана с рядом условий (непрерывность профессиональной практики, сложившаяся система традиций в жизнедеятельности факультета, сотрудничество с уч-

реждениями социальной сферы, волонтерская деятельность студентов и пр.), которые формировали субъективно значимую систему профессиональных, личностных, социальных ценностей. Продолжение и развитие данных тенденций мы наблюдаем и сегодня [См., напр.: 1; 3; 7].

*Во-вторых*, компетентностная модель новых стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) весьма поверхностно определяет воспитательную компетенцию как составную часть подготовки выпускника. В ситуации обсуждения и введения в действие ФГОС общего образования в школе с 2011 г., налицо – разрыв между стратегией современных стандартов общего образования и стандартов высшего педагогического образования. Так, например, на весь профессиональный цикл стандарта педагогического образования (внегосударственные дисциплины: психология, педагогика, безопасность жизнедеятельности, методика обучения и воспитания по профилю подготовки) отводится 35–45 зачетных единиц (165–175 часов). В характеристике бакалавра педагогического образования не предполагается знакомство с воспитательными технологиями, тем более владение ими. В стандарте психолого-педагогического образования объем часов на профессиональный цикл несколько больше, но и там воспитательный компонент раскассирован по разным компетенциям, разным предметам, и формирование воспитательной составляющей выпускника во многом зависит от субъективного фактора: кто и как формирует основную образовательную программу и рабочие программы дисциплин.

С другой стороны, компетенции как многоплановые и многоструктурные характеристики качества подготовки обучающихся, вряд ли могут быть в полной мере стандартизированы. Они тяжело поддаются операционализации и измерениям. Трудность здесь видится в том, что компетенцию нельзя трактовать как сумму предметных знаний и умений. Скорее это приобретаемое в результате обучения новое качество, интегрирующее междисциплинарные знания и умения со спектром характеристик качества подготовки, в первую очередь со способностью применять полученные знания и умения на практике в будущей профессио-

нальной деятельности выпускника вуза. Что уж говорить о компетенциях, актуализирующихся в воспитательной деятельности, которые принципиально ценностны, субъектны, и могут быть восприняты только в логике качественных изменений человека.

*В-третьих*, требования к выпускнику высшей школы со стороны современного общества расходятся с их уровнем личностного и профессионального развития. Так, в рамках комплексного исследования, проведенного в течение 2010 г. по заказу Департамента информатизации и науки Администрации Новосибирской области осуществлен анализ актуального состояния профессиональной педагогической школы Новосибирской области, который позволил выявить представления участников образовательного процесса об уровне и характере профессиональных компетенций современного педагога [4]. Для анализа был предложен набор компетенций: общекультурные, методические, исследовательские, психолого-педагогические, учебно-воспитательные, организационно-управленческие, культурно-просветительские. Исследование представляло собой случайную выборку респондентов-экспертов, анонимно по пяти ключевым группам, охватывающим основных субъектов профессиональной педагогической школы.

1. *Студенты выпускного курса педагогического университета*, имеющие опыт прохождения профессиональных педагогических практик, способные сопоставить собственные знания и умения, полученные в вузе, с требованиями реального образовательного («Выпускники»). Самые высокие предпочтения выпускники отдали общекультурным компетенциям, чуть ниже – методическим и исследовательским, еще более низко – организационно-управленческим.

2. *Руководители образовательных учреждений*, представляющие требования современных работодателей к педагогам, составили группу «Работодатели». Эта группа продемонстрировала минимальный разброс значений по значимости разных компетенций. Чуть более высокие требования предъявляют работодатели к компетенциям в области учебно-воспитательной деятельности, менее высокие – к компетенциям в области психолого-педагогической деятельности.

3. *Педагоги образовательных учреждений*, представляющие современное учительство, вошли в группу «Педагоги». Максимальную оценку в этой группе получили психолого-педагогические компетенции, меньшую ценность представляют компетенции общекультурные и компетенции в области культурно-просветительской деятельности.

4. *Профессорско-преподавательский состав* – группа «ППС». Высоко оценивает группа «ППС» компетенции в области методической деятельности, более низко – в области исследовательской и культурно-просветительской деятельности.

Анализ полученных результатов позволил зафиксировать совпадения в оценке разных групп экспертов трех групп компетенций: в области психолого-педагогической, учебно-воспитательной, методической деятельности как наиболее значимых. Для уточнения значимости основных групп компетенций современного педагога было проведено изучение *мнения родителей*. Исследование проводилось посредством случайной выборки родителей, имеющих детей школьного возраста, в форме интервьюирования, анкетирования родителей, проектной методики «Педагог». Требования родителей к современному педагогу распределились следующим образом: на *первом месте* находится востребованность личностных характеристик. *Второй* по значимости для родителей является группа требований, лежащих в области психолого-педагогической деятельности: помощь родителям в воспитании, готовность идти навстречу ребенку и помогать в решении его проблем, психологическая компетентность, умение встать на позицию ученика, найти общий язык с ребенком. *На третью позицию* родители поставили требования, лежащие в области учебно-воспитательной деятельности: глубокое знание преподаваемого предмета, владение интересными методиками преподавания, использование интерактивных методик, мобильность и инновации, постоянное профессиональное развитие, способность увлечь и заинтересовать детей.

Главным и очевидным результатом проведенного исследования стала констатация совпадения всех участников исследования в оценке значимости компетенций педагога

в области психолого-педагогической деятельности как наиболее высоко оцененной. А ведь то, что, по мнению работодателя, должен уметь делать работник на предприятии, является профессиональной компетенцией, которая, будучи «переведена» на язык образования, приобретает форму стандарта профессионального образования и подготовки.

Следует учесть, что воспитание направлено на формирование в человеке как нормативных характеристик человека (продуктивная деятельность в рамках предлагаемой жизнедеятельности воспитательной организации, соблюдение норм и правил социального пространства), так и интерпретативных (субъективно-психологическая удовлетворенность собой, своими отношениями с миром, способность выстраивать конструктивные взаимодействия). В качестве средств, обеспечивающих становление таких характеристик, выступают: разнообразная эмоционально окрашенная деятельность, порождающая и поддерживающая активность человека, субкультурная общность и организованное движение, дополнительное образование, социокультурная анимация, микросоциум, социально-педагогическая поддержка, символическая культура воспитательной организации и др., – словом, весь комплекс, обеспечивающий сложный процесс становления человека в современных условиях. Следовательно, стандартизация тоже должна учитывать, с одной стороны «нормативную», объективированную, с другой – субъективную, «интерпретативную» компоненты воспитания (Т. А. Роум).

Очевидно, что на макросоциальном уровне стандарты образования служат элементом образовательной культуры современных государств и способны выполнять миссию консолидации общественных интересов в части формулирования единой ценностной системы общества. С другой стороны, стандарт воспитания может стать элементом воспитательной стратегии, т.е. отправной точкой становятся цели и задачи самого воспитания, а стандартизация – возможное средство их обеспечения, при условии, что стандарт связан не с жестким регулированием воспитательной работы в воспитательных организациях, а с созданием условий, способных обеспечить организацию воспитательного процесса.

При таком понимании искомую педагогическую теоретико-методологическую основу для разработки концепции стандартизации воспитания мы можем найти в теории воспитательных систем (Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова и др.). Заявленные в теории воспитательных систем представления о воспитательной системе школы (учреждения) позволяют подойти к комплексному определению различных воспитательных условий и эффектов на всем протяжении воспитательного процесса, который в полной мере отвечает и соответствует целостной онтологии человека.

Для того, чтобы процесс стандартизации мог быть реализован к воспитанию в вузе, стандарт воспитания должен иметь «жесткое ядро» и «мягкий пояс».

Первое – «жесткое ядро» – включает в себя набор обязательных элементов, требований к программе воспитания в образовательном учреждении (содержание, условия реализации, возможные результаты). Здесь: содержание профессиональных и производственных практик, сочетание учебной и внеучебной деятельности по освоению компетенций и пр. Подобный нормативный компонент стандарта позволит легитимизировать воспитание в жизнедеятельности вуза, и, следовательно, способствовать формированию ресурса (организационного, кадрового, финансового) воспитательного процесса.

Второе – «мягкий пояс» – суть вариативные версии реализации данных элементов, в которых возможно учесть региональный, локальный ресурс воспитательной организации. Это создаст условия для реализации уникальности, многообразия воспитательных практик, свойственных современному полисубъектному пространству воспитания.

Сочетание нормативных («должное / необходимое») и интерпретативных («возможное / случайное») элементов позволит говорить о формате воспитательного пространства, *во-первых*, предметно выделяемого и специально сконструированного, *во-вторых*, создающего условия для предметной деятельности по реализации активности студента, и наконец, *в-третьих*, обладающего позитивным, эмоциональным зарядом.

Создание стандартов воспитательной ра-

боты в вузе может стать условием, выполнение которого будет способствовать не только решению задач формирования личности молодого человека в процессе решения задач социализации, но также – дополнять процесс профессиональной подготовки будущего педагога как воспитателя.

#### Библиографический список

1. *Богданова Е. В.* Педагогический потенциал волонтерской деятельности в формировании субъектной позиции студентов / Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – № 1–2. – С. 219–222.
2. *Мудрик А. В.* Подходы к воспитанию – взгляд с высоты птичьего полета / Вопросы воспитания. – 2009. – № 1. – С. 50–56.
3. *Разуваев С. Г.* Социализация современного студенчества как теоретическая проблема / Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 63–66.

4. *Ромм Т. А., Богданова Е. В., Хлытина О. М.* Совершенствование и развитие профессиональной педагогической школы: сборник материалов по итогам проведенного исследования. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2010. – 128 с.

5. *Ромм Т. А.* Социальное воспитание как научная проблема педагогики. / Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – № 1–1. – С. 18–22.

6. *Сидоркин А. М.* Социальное воспитание в гонке образований. / Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 2. – С. 16–20.

7. *Тимонин А. И.* Профессиональное воспитание как воспитание социальное. / Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – № 1. – С. 55–58.

8. Традиции и новации профессионального воспитания в высшей школе: материалы Всерос. науч.-практ. Конф. (г. Кострома, 28–30 окт. 2009 г.) / под общей ред. Н. М. Рассадина. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2009. – 324 с.

УДК 370.186

#### *Аникеева Нелли Петровна*

*Кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования Новосибирского государственного педагогического университета, kafedra\_pip68@mail.ru, Новосибирск*

#### *Киселев Николай Николаевич*

*Кандидат социологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии института истории, гуманитарного и социального образования, проректор по воспитательной работе Новосибирского государственного педагогического университета, nikolai\_kiselev@mail.ru, Новосибирск*

### НЕФОРМАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДВУЗЕ\*

*Аннотация.* Авторы рассматривают вуз как один из разновидностей социальных организаций как целевой общности. Образовательная цель учебного заведения включает учебно-профессиональный и воспитательный аспекты. В статье раскрываются их содержание через формальную, внеформальную и неформальную структуры. Особое внимание отводится последней как определяющей (по А. И. Пригожину) самоорганизацию профессионального пространства. В неформальных образованиях создаются условия для освобождения нерастроченной социальной энергии, что особенно актуально для юношеского возраста. В статье кратко раскрываются наиболее значимые для педвуза такие неформальные образования как: «клуб вожатых», «студенческое научное общество», «ювента», волонтерский студенчески отряд и др.

*Ключевые слова:* формальная, внеформальная и неформальная структура организации; самоорганизация в общности; факторы и условия вузовского воспитания.

\* Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ, проект № 13-06-00078а  
Work is performed with support of a grant of RGNF, the project No. 13-06-00078a

*Anikeeva Nellie Petrovna*

*Candidate of pedagogical sciences, professor of the department of pedagogics and psychology of Institute of history, humanitarian and social education at the Novosibirsk state pedagogical university, kafedra\_pip68@mail.ru, Novosibirsk*

*Kiselyov Nikolay Nikolaevich*

*Candidate of sociological sciences, associate professor of the department of pedagogics and psychology of the institute of history, humanitarian and social education, vice rector for educational work of Novosibirsk state pedagogical university, nikolai\_kiselev@mail.ru, Novosibirsk*

## INFORMAL FORMATIONS IN TEACHER TRAINING UNIVERSITY

*Abstract.* Authors consider higher education institution as one of versions of the social organizations as target community. The educational purpose of educational institution includes educational and professional and educational aspects. In article their contents through formal, extra formal and informal structures are revealed. The special attention is paid to the last as defining (according to A.I.Prigozhin) self-organization of professional space. In informal formations the conditions for release of not dissipated social energy that is especially actual for youthful age are created. In article the most significant briefly reveal for teacher training University such informal formations as: “club of leaders”, “students’ scientific society”, “yuventa”, volunteer, etc.

*Keywords:* formal, extra formal and informal structure of the organization; self-organization in a community; factors and conditions of high school education.

ВУЗ – одна из разновидностей социальных организаций. Обращаясь к организационной психологии, мы берем за основу определение классика социальных исследований А. И. Пригожина, который в качестве краткой формулировки социальной организации предлагает такое определение: «организация есть целевая общность» [4, с. 23]. Социальная организация определяется, прежде всего, формальной частью, которая задает целевую программу. Но она много сложнее формальных, функциональных отношений. Социальная организация многозначна по содержанию внутренней деятельности подразделений, групп, лиц.

В социальных науках в любой организации кроме формальной выделяют и неформальную. А. И. Пригожин подразделяет неформальную организацию на внеформальную и социально-психологическую. Понятие неформальной организации означает спонтанно развиваемую внутри данной организации систему связей, отношений, направленную на решение организационных задач способами, отличными от формально предписанными. А. И. Пригожин выделяет три основные черты неформальных групп: незапланированность их возникновения, существование и функционирование наряду, параллельно с формальной организацией. И «деловое» содержание при совпадении

или расхождение направления деятельности с целями формальной организации [Там же. С. 111]. В данном случае профессионального образования. Стало быть, неформальная организация тесно связана с формальной. Таким образом, неформальные организации повышают профессиональный потенциал участников социальной организации.

Всякая социальная организация независимо от задач и целей, вкладываемых в ее программу, считается также и специфической формой общения. Исследования показывают, что это общение отнюдь не сводится к формально предписанным контактам, а протекает и в другой, в функциональном отношении также целесообразной форме, но вне рамок организационной программы и является продуктом внутренних процессов самоорганизации. Взаимодействие индивидов в организации не исчерпывается и неформальной сферой. Во всякой социальной организации спонтанно складывается система других межличных отношений, возникающих как неизбежный результат более или менее длительного общения, основанного на взаимодействии индивидов как личностей. В отличие от предыдущей, неформальной организации, имеющей предметную, функциональную направленность, эту систему отношений можно определить

как собственно неформальную, т. е. не имеющую производственного содержания. Если неформальная организация складывается на основе формальной, во взаимодействии с ней, то причиной возникновения социально-психологической (или собственно неформальной) организации выступает взаимный интерес. Таким образом, эта разновидность неформальной организации представляет собой непосредственную, спонтанную общность людей, основанную на их личном выборе связей и ассоциаций между собой.

Формальная организация оставляет в организации некоторое социальное «пространство» нерегламентируемых ею отношений, норм, деятельность которого строится по принципам самоорганизации. Частью это «пространство» поглощается неформальной организацией, другая же часть приходится на социально-психологическую. Стало быть, и здесь ограниченность формальной организации представляет собой важное сопутствующее условие. Однако причины возникновения социально-психологической организации нельзя понять, не учитывая при этом особую роль человеческих потребностей.

Социально-психологическая организация сходна с неформальной главным образом спонтанностью возникновения, добровольностью членства, свободой выхода из группы и т. д. Но она дальше стоит от формальной организации, менее взаимосвязана с последней. Неформальная организация, схематично говоря, находится как бы «посредине» между формальной и социально-психологической. Если неформальная организация более тесно связана с формальной, иначе говоря, включает неформализованные, но должностные отношения, то социально-психологическая организация строится из системы межличных связей и норм и индивиды здесь выступают не как функционеры, а как личности.

Неформальная организация, согласно А. И. Пригожину ведет к самоорганизации общности. Именно неформальные образования более всего востребованы в юношеском возрасте, чувствительному к процессу самовоспитания. Именно в это время актуализируется социальное развитие личности [1; 5]. Период студенчества предшествует зрелости взрослого человека и как раз по-

падает на период внутренних противоречий ролевого моратория, когда осуществлен шаг выбора профессионального пути, идет поиск смысла жизни; у многих продолжается процесс экспериментирования с социальными ролями, характерный для старших подростков. В поведении в это время наблюдается возрастная экстравертивная открытость информации, коммуникации, новым впечатлениям [2].

Согласно классической психологии личности (К. Левин, А. Маслоу, Г. Олпорт) одна из ведущих социальных потребностей человека – потребность в принадлежности. Сегодня наиболее распространенный термин – стремление к идентификации. Механизмом этого самочувствия является самосознание «Мы», которое Б. Ф. Поршнев назвал «универсальной психологической формой общности» [3, с. 87]. Именно чувство «Мы» как «фильтр доверия» (по Б. Ф. Поршневу) создает атмосферу защищенности – главное условие здорового психологического климата. Среди основных социально-психологических условий формирования общности «Мы» следует выделить роль территории. Это то пространство, где происходят эмоционально и интеллектуально значимые взаимодействия студентов различных групп, студентов и выпускников, студентов и педагогов, студентов и гостей и т. д. как внутри учебного заведения, так и вне его. Самоуправление не может функционировать, если активисты не могут собраться в «своем» месте и обсудить насущные вопросы. Внеучебная деятельность не может осуществляться, если не выделены помещения для различных клубов, кружков и т. д. При современном дефиците материального пространства это особенно остро проявляется в учебно-воспитательных учреждениях.

Необходимым условием формирования общности «Мы» являются традиции и ритуалы, скрепляющие коллективные взаимосвязи. Как правило, они выполняют функцию системообразующего фактора. Они становятся эмоционально-энергетическими звеньями, скрепляющими связь различных поколений студентов, выпускников и преподавателей.

Среди обязательных условий упрочнения общности «Мы», а стало быть, передачи традиций следует указать наличие персо-

нификаторов этого «Мы», то есть лидеров. Ими, как правило, являются преподаватели – бывшие выпускники вуза, активно привлекающие своих коллег (бывших «сокашников»), работающих вне данного вуза. Если таких лидеров нет, то никакие материальные или территориальные внешние условия общность «Мы», а стало быть, механизм эффективного воспитательного воздействия не создадут.

Данные условия способны актуализировать ряд факторов эффективного вузовского воспитания в пространстве педагогического образования. Наиболее значимым фактором следует выделить обязательное сочетание деятельности и общения. Во-вторых, к действенным факторам следует отнести идеографический (А. Р. Лурия, Н. А. Менчинская, В. С. Мухина) к студентам в противоположность номотетическому (генерализующему) подходу. В-третьих, нельзя не назвать фактор педагогической позиции вузовского преподавателя. Прежде всего, эта позиция продиктована генеративностью – заботой о становлении следующего поколения. Э. Эриксон считает, если генеративный характер деятельности отсутствует, это, несомненно, ведет к регрессу взрослого человека [8, с. 149]. Недаром А. М. Сидоркин пишет, что преподаватель использует себя в педагогическом общении как инструмент [6, с. 67]. Названные факторы имеют наибольшую вероятность быть реализованными именно в условиях неформальных образований.

В Новосибирском педагогическом университете традиции создания и поддержки со стороны ректора неформальных объединений существуют давно. Нельзя не отметить особенно отеческое отношение к инициативам студентов и педагогов со стороны Петра Вольдемаровича Лепина, который в свою студенческую пору сам был лидером молодежного движения в нашем вузе. Сегодня в педвузе функционирует объединенный студенческий Совет ФГБОУ ВПО «НГПУ», который организует основное содержание жизнедеятельности молодежи вуза по двум направлениям.

*Профессионально-адаптационное направление* включает в себя деятельность по адаптации студентов к профессии, погружение в корпоративную культуру университета, адаптация к коллективу факультетов и инсти-

тутов и требованиям образовательного процесса, освоение базовых компетенций и построение индивидуальной образовательной траектории профессионального развития.

*Направление социокультурного развития* обеспечивает интеграцию в гражданское общество, повышение общего уровня культуры студенческой молодежи, развитие общегуманитарных ценностей студентов (гуманизма, толерантности, патриотизма), обеспечивает эффективное социально-личностное развитие студента.

Рассмотрим характеристики некоторых ключевых студенческих объединений.

1. Студенческое научное общество «Logos» (СНО), создано в 1956 году на базе существующих студенческих научных клубов. В рамках СНО созданы и функционируют: археологический музей, 9 научно-образовательных центров, 9 ресурсных центров коллективного пользования, 18 научно-исследовательских лабораторий.

2. Объединенный студенческий вожатский клуб, создан более 40 лет назад. В настоящее время объединяет более 1200 студентов университета. Цель деятельности клуба: развитие профессиональных педагогических компетенций студента, подготовка к работе в условиях образовательных и иных учреждений.

3. Молодежный клуб НГПУ «New Generation», создан в 2001 году, объединяет более 500 студентов НГПУ. Цель деятельности: профилактика негативных явлений в молодежной среде, пропаганда идей здорового образа жизни.

4. Студенческий клуб «Магистр», основан в 1976 году. В настоящее время объединяет деятельность следующих студенческих организаций и движений: самодеятельное движение, движение КВН «Неестественный отбор», театральная студия НГПУ, интеллект-клуб НГПУ. Во всех направлениях деятельности студенческого клуба задействовано до 4 000 студентов Университета. Целью деятельности студенческого клуба является развитие тенденций самодеятельного и художественного творчества студентов НГПУ, расширение творческих контактов, развитие профессиональных компетенций студентов.

5. Туристский клуб НГПУ «Ювента», основан в 1978 году, является одним из старей-



ших и сильнейших действующих туристских клубов Новосибирска. Создан с целью популяризации спортивно-оздоровительного туризма, пропаганде здорового образа жизни и приобщению к регулярным занятиям спортом. Количество участников: 150 человек

6. Объединенный волонтерский студенческий отряд, создан в 2010 году на базе факультетских волонтерских движений. Цель деятельности – формирование гражданской ответственности студентов и обеспечение деятельности волонтеров по различным направлениям, таким как помощь детям-инвалидам, детским домам, приютам животных и т.д. Количество студентов-волонтеров в настоящее время превышает 200 человек.

К действенным неформальным образованиям следует отнести и временные социально-психологические организации, являющиеся традиционными: адаптационные сентябрьские сборы первокурсников большинства факультетов, проводимых на территории детских лагерей, являющихся базовыми площадками университета; инструктивные сборы перед выходом на летнюю педпрактику; сборы студенческого актива. К традициям следует отнести и создание педотрядов (длительно существующих команд студентов и выпускников) для работы не только в детских лагерях области, но и в лагерях других регионов, а также работающих в «Орленке», «Артеке», лагерях Санкт-Петербурга. В последние десятилетия выпускники педвуза постоянно вспоми-

нают дни традиционных внутренних встреч, о громадной роли клубов, кружков, команд в личностном развитии, карьерном росте своей жизнедеятельности.

#### Библиографический список

1. *Аникеева Н. П., Киселев Н. Н.* Педагогический профессионализм в современном образовании : материалы V Международной научно-практической конференции (18–21 февраля 2009 г.) / под науч. ред. В. А. Сластенина, Е. В. Андриенко, П. В. Лепина и др. – Новосибирск: НГПУ, 2009. – Ч. 2. – С. 201–205.
2. *Кон И. С.* Социологическая психология: избранные психологические труды. – М.: МПСИ ; Воронеж: МОДЭК, 1999. – 560 с.
3. *Поршнев Б. Ф.* Социальная психология и история / отв. ред. Л. И. Анцыферова. – М.: Наука, 1979. – 232 с.
4. *Пригожин А. И.* Социология организаций. – М.: «Наука», 1980. – 130 с.
5. *Ромм Т. А.* Социальное воспитание – ресурс развития социальности в человеке // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2010. – Т. 16. – № 2. – С. 11–15.
6. *Сидоркин А. М.* Игровой аспект воспитания // Игра в педагогическом процессе. – Новосибирск, 1989. – 122 с.
7. *Сидоркин А. М.* Социальное воспитание в гонке образований // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №2. – С. 16–21.
8. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996 – 344 с.

**Кошман Наталья Владимировна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарного и художественного образования института искусств Новосибирского государственного педагогического университета, n.koshman@mail.ru, Новосибирск*

**Лисецкая Елена Вениаминовна**

*Кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой гуманитарного и художественного образования института искусств Новосибирского государственного педагогического университета, liseckay@mail.ru, Новосибирск*

## **ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ СТУДЕНЧЕСКИХ ТВОРЧЕСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются проблемы, связанные с формированием мотивационно-ценностного отношения студентов к педагогической деятельности. Представлены результаты проведенного сравнительного анализа жизненных перспектив и ценностных ориентаций студентов 1–3 курсов института искусств ФГБОУ ВПО «НГПУ» по методике Е. Б. Фанталовой «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах», дан подробный анализ ценностных ориентаций испытуемых. Также в статье представлен материал, позволяющий сделать выводы о том, что участие студентов в деятельности творческих студенческих объединений помогает успешно решать задачи, связанные с формированием положительной мотивации к будущей профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* профессионально-педагогическая подготовка, педагогическая деятельность, ценности, жизненная перспектива.

**Koshman Natalia Vladimirovna**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department of Pedagogy of Humanities and Art Education of Art Institute of State Educational Institute of higher education "Novosibirsk State Pedagogical University", n.koshman@mail.ru, Novosibirsk.*

**Lisetskaya Elena Veniaminovna**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department of Pedagogy of Humanities and Art Education of Art Institute of State Educational Institute of higher education "Novosibirsk State Pedagogical University", liseckay@mail.ru, Novosibirsk.*

## **CREATING MOTIVATIONAL AND VALUABLE RELATION OF STUDENTS TO FUTURE CAREER IN CREATIVE STUDENT'S ASSOCIATIONS**

*Annotation.* The article considers problems associated with the formation of motivational and valuable attitude of students to teaching. The article presents the results of the comparative analysis of life perspectives and values of students of 1–3 courses of the Institute of Arts FSBEI HPE "NSPU" by Fantalova's methodic "The level ratio of "values" and "accessibility" in various spheres of life" where given a detailed analysis of value orientations of the subjects. The article also presents the material which leads to the conclusion that the students participation in the activities of students' associations helps meet the challenges associated with the formation of positive motivation for their future professional activity.

*Keywords:* professional and pedagogical preparation, teaching activities, values, life perspectives.

Проблема профессиональной подготовки будущих специалистов традиционно является предметом изучения современной педагогики. В настоящее время профессио-

нальная педагогическая подготовка студентов требует от них развитого педагогически направленного мышления, соответствующих умений, необходимых для организации

образовательной работы с учащимися. Следовательно, процесс подготовки будущего педагога необходимо ориентировать на профессиональное воспитание каждого студента. Студенчество относится к возрастной категории, которая определяется как пора юности. Этот этап связан не только с бурным интеллектуальным развитием личности и ее профессиональной подготовкой, но, прежде всего, с социальным и личностным самоопределением. Поэтому очень важно, чтобы в этом возрасте у юношей и девушек укреплялись такие личностные качества как целеустремленность, решительность, инициативность. В пору юности окончательно оформляются социально-нравственные мотивы деятельности, растет интерес к моральным проблемам: ответственности, долгу, верности и т.д. [2]. В то же время, в этом возрасте возникают трудности и проблемы взросления, которые представлены в построении юношами и девушками своей жизненной перспективы. Содержательную сторону жизненной перспективы составляет система ценностных ориентаций. В силу этого изучение проблемы ценностных ориентаций студентов представляет особый интерес, поскольку позволяет сделать качественный анализ той картины ранжирования ценностей, которую демонстрируют современные юноши и девушки. Это позволяет, на наш взгляд, прогнозировать и определять перспективы профессиональной подготовки будущих педагогов, а также, формировать у них позитивное ценностное восприятие своей будущей профессии.

Как отмечает в своей работе Е. А. Леванова, «подготовка будущих учителей строится в основном на основе интенсивного подхода, что ведет к информационной перегрузке студентов, к формальной реализации учебных программ», и в то же время мы наблюдаем резкое сокращение педагогической практики. Сложившаяся ситуация свидетельствует о том, что необходима дополнительная работа, по включению современных студентов в практическую педагогическую деятельность, которая будет способствовать накоплению опыта и формировать чувство уверенности и профессиональной компетентности.

Вопросы изучения мотивационно-ценностного отношения студентов к будущей

профессиональной деятельности позволяют, на наш взгляд, грамотно управлять процессом формирования жизненных планов учащихся. Важна такая информация и для самих студентов: зная и проговаривая имеющиеся противоречия и проблемы, динамику их развития, проще сделать шаг на пути решения трудностей [1].

С целью повышения качества профессионально-педагогической подготовки учащихся, нами был проведен сравнительный анализ жизненных перспектив и ценностных ориентаций студентов 1-3 курсов института искусств ФГБОУ ВПО «НГПУ».

В качестве основной выступила методика Е.Б. Фанталовой «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» и анкетирование студентов с точки зрения их отношения к получаемому образованию [3].

Проанализировав сочетание конкретности и перспективности жизненных планов, можем отметить незначительное преимущество студентов 3 курса. Их цели соответствуют обеим этим характеристикам, тогда как процент конкретных целей составляет не более 35% от общего количества, а требованию перспективы отвечают единицы (в среднем менее 5 %). Из данных опроса очевидно, что старшекурсники стараются использовать в обычной жизни знания и навыки, получаемые в ходе овладения профессией, а у студентов первого года обучения спектр ценных с этой точки предметов и опыт подобного переноса меньше. Такое заключение основывается на однообразии и поверхностности ответов первокурсников на вопросы анкеты (у более 60% респондентов), а также наличию неклассифицируемых или заведомо нереальных целей у каждого студента 1 курса. Для сравнения: старшекурсники практически не прибегают к шутливым ответам (они встречаются только в каждой пятой анкете и составляют не более 5% от общего числа мотивационных объектов).

Для рассмотрения согласованности ценностей и жизненных планов снова обратимся к данным методики Е. Б. Фанталовой. В таблице обозначены по три сферы, которые представляют максимальную ценность для каждой категории респондентов. Это те понятия, которые чаще других получали

Категория респондентов	Ценностные предпочтения (в порядке значимости)
Студенты 1 курса (ИЗО)	Активная, деятельная жизнь, творчество, Счастливая семейная жизнь
Студенты 3 курса (ИЗО)	Счастливая семейная жизнь, Познание, Материально-обеспеченная жизнь

оценку 9–11 (из 11 возможных), общая степень значимости (9, 10 или 11) вычислялась с помощью среднего арифметического по группе опрошенных.

Из материалов становится понятно, что выбор ценностей обусловлен как биологической, так и социальной возрастной спецификой участников исследования. Студентам младших курсов свойственна тенденция обособления от родительской семьи, поиск своего места в жизни.

Студенты специальности ИЗО (и 1, и 3 курсов), как уже отмечалось, подходят к своему будущему достаточно основательно и реалистично, отыскивая и применяя ресурсы по достижению желаемого качества жизни. Источник позитивных перемен они видят в своей активной и деятельной позиции. Они проявляют творческое отношение к жизни и познавательную активность, которые могут компенсировать некоторый отрыв между ценностью и доступностью «Материально-обеспеченной жизни».

Наконец, категория «Любовь» уже на младшем курсе приобретает весомость, перерождаясь в «Счастливую семейную жизнь». Студенты не пытаются полностью разорвать связи с родительской семьёй. Более того, 45% первокурсников и свыше 70% выпускников изъявляют желание сохранять семейные ценности и традиции и даже учитывать их в своей педагогической деятельности. При изучении такого критерия, как отношение к собственному будущему студенты снова продемонстрировали схожие результаты.

Таким образом, можно говорить о преимущественно положительном отношении студентов к предстоящим этапам своей жизни, отметив при этом, что оптимизм старшекурсников представляется более сдержанным и подкреплённым достижениями настоящего.

Проведенное исследование жизненных перспектив и ценностных ориентаций студентов позволило сделать следующие вы-

воды: *Студенты младших курсов* представляют своё будущее менее конкретно и согласовано, однако в основном относятся к нему с оптимизмом. Они готовы проявлять собственную активность и прилагать усилия для достижения целей, однако, низкая сформированность навыков целеполагания и излишняя подверженность влиянию на мотивационную сферу внешних факторов обнаруживают противоречие между желаемым и действительным. По сравнению со старшекурсниками, данная группа студентов в меньшей степени склонна испытывать внутренние конфликты. Наблюдаются скорее внутренние вакуумы: цели, намерения и планы первокурсников сконцентрированы в области ближайшего будущего, дальняя перспектива крайне размыта и рассогласована, а средняя, приходящаяся на период окончания образования, практически отсутствует или представлена в заведомо несерьёзной, шутливой форме. Возможный ответ на это противоречие дают сами студенты в ответах на вопросы анкеты: они ожидают, что получение педагогического образования создаст благоприятные условия для их самоопределения и личностного развития. Это связано в первую очередь с изучением предметов гуманитарного цикла, прохождением разнообразных педагогических практик, общением с квалифицированными преподавателями и т.п. *Студенты 3 курса* проявляют сдержанность в эмоциональных оценках своего будущего и большую прагматичность жизненных планов. Они уже способны чётко формулировать и соотносить по времени свои цели, конкретизировать и согласовывать действия по их достижению. Студенты активно анализируют и учитывают потенциальные влияния среды, что делает их планы более гибкими и вариативными. Однако у значительного количества опрошенных наблюдаются внутренние конфликты. Но в силу большей социальной и личностной зрелости будущие выпускники находят внутренние резервы для их преодоления

через интересную работу, а также через лично-значимые отношения (ценности «Любовь», «Дружба», «Счастливая семейная жизнь»). В целом жизненная перспектива характеризуется дифференцированностью со смысловым насыщением каждого временного отрезка, реалистичностью, но некоторыми проблемами в согласовании компонентов и размытости зон проявления личной активности и ответственности. Среди сходных черт, наблюдаемых у обеих категорий опрошенных, необходимо отметить как негативные, так и позитивные. К первым можно отнести: проблемы с целеполаганием, наличие внутренних конфликтов и внутренних вакуумов, потребность в помощи в решении вопросов самоопределения и жизненного планирования. Студенты-первокурсники, которые по разным причинам старше своих одноклассников и не имеют опыта профессионального обучения или трудовой деятельности в сфере педагогики, демонстрируют схожие с ними результаты, поскольку находятся в одинаковой социальной ситуации. А значит именно через грамотную организацию образовательной и информационной среды вуза можно положительно влиять на формирование позитивной мотивации и ценностное отношение к будущей профессии у современных студентов.

Мы полагаем, что эти задачи сегодня могут с успехом решаться в творческих студенческих объединениях, которые создаются, с одной стороны, на основе добровольности, а с другой, имеют ярко выраженную профессиональную направленность. Немаловажное значение имеет и то, что именно в студенческих объединениях происходит процесс взаимодействия студентов младших и старших курсов. А, следовательно, происходит обмен опытом, передача ценностей и традиций, формирование отношения и мотивации к будущей профессии.

Очень большое значение как для студентов педагогических, так и непедагогических специальностей имеет практическая деятельность, предполагающая непосредственное общение с детьми. Например, в рамках деятельности объединения «Студенческая школа дизайна» предусмотрен процесс организации мастер-классов для детей и подростков в период школьных каникул.

В рамках этой школы студенты проводят мастер-классы для детей, что позволяет им развить свои дидактические и коммуникативные качества, а также снять страх перед общением как с детской аудиторией, так и аудиторией вообще. Отзывы выпускников специальности «Дизайн» (т.е. специальности не педагогической), участвовавших в работе студенческого объединения, свидетельствуют о том, что полученные навыки позволяют им быстрее влиться в рабочий коллектив, завоевать авторитет и уважение более опытных сотрудников, используя свои организационные умения.

Не менее важны и выездные профессионально-педагогические сборы (адаптивный, инструктивный), в рамках которых происходит взаимодействие студентов старших и младших курсов, где и те, и другие могут развивать свои коммуникативные, конструктивные, организаторские способности.

Это и различные досуговые мероприятия, профессиональные выставки и конкурсы, которые формируют важные профессионально-личностные качества, а также способствуют развитию педагогического творчества, снимают у студентов психологические барьеры перед будущей профессиональной деятельностью.

Наше исследование, проведенное после полугодия работы объединения, куда входят студенты, как старших, так и младших курсов показало следующие результаты: У студентов-первокурсников отдаленные периоды жизни становятся более насыщенными мотивационными объектами, а ближайшие цели приобретают конкретность (например, не просто «найти работу», а «устроиться на интересную работу в центр дополнительного образования»). Согласованность ценностей и целей улучшается за счёт перенесения большинства внутренних вакуумов в нейтральную зону. Студенты готовы найти в своей жизни место для таких ценностей: «Познание», «Красота природы», «Творчество».

Все это свидетельствует о том, что участие студентов в деятельности творческих студенческих объединений помогает в целом успешно решать задачи, связанные с формированием положительной мотивации к будущей профессиональной деятельности.

**Библиографический список**

1. Ануфриева Ю. В. Особенности мотивации студентов и учащихся старших классов // Сибирский педагогический журнал. – 2012 – №1 – С. 61–65.
2. Леванова Е. А. Технология конструктивно-го взаимодействия педагога с подростком: методическое пособие. – М., 2002. – 224 с.
3. Подросток на перекрестке эпох. – М.: Генезис, 1997. – 125 с.
4. Семенов О. Г., Кошман Н. В., Лисецкая Е. В. «Детская школа дизайна» как современная мо-

дель дизайн образования // Дизайн образование 2011. Опыт, инновации, перспективы. – Новосибирск: изд-во НГПУ, 2011. – С. 47–48.

5. Семенов О. Г., Кошман Н. В., Лисецкая Е. В., Петрова Н. В. Детская школа дизайна // Народное образование – 2011. – № 3. – С. 137–139.

6. Слостенин В. А. Психолого-педагогическое образование и становление субъектного потенциала личности учителя. // Педагогический профессионализм в современном образовании: материалы международной научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. – С. 5–14.

УДК 378

**Омельченко Елизавета Александровна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования Института детства Новосибирского государственного педагогического университета, eliam@mail.ru, Новосибирск*

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД  
НА ФЕНОМЕН САМОВЫРАЖЕНИЯ ЛИЧНОСТИ**

*Аннотация.* В статье приводится обоснование необходимости обобщения с педагогических позиций научных сведений, полученных о самовыражении личности в области философии, культурологии, психологии, медицины. С этой точки зрения рассмотрен смысл феномена самовыражения, позволивший выделить его внутреннюю и внешнюю стороны, перечислить существенные характеристики. В качестве основы самовыражения личности предложена самоорганизуемая деятельность, условия для осуществления которой могут и должны создаваться педагогами в период получения представителями подрастающего поколения образования. Это позволит им обрести социально одобряемые способы проявления себя, раскрыть свой потенциал, развивать имеющиеся способности, успешно взаимодействуя с другими людьми и окружающим миром. Обращается внимание на важность анализа в педагогике самовыражения как процесса и результата, в связи с необходимостью научить дошкольников, школьников, студентов выбирать положительные средства, способы самовыражения.

*Ключевые слова:* самовыражение, субъект самовыражения, самоорганизуемая деятельность.

**Omelchenko Elizaveta Alexandrovna**

*Candidate of pedagogical sciences, professor of the department of the theory and methods of preschool education at the Novosibirsk state pedagogical university, eliam@mail.ru, Novosibirsk*

**PEDAGOGICAL VIEW OF THE PHENOMENON  
OF SELF-EXPRESSION OF THE PERSONALITY**

*Abstract.* The necessity to generalize scientific information about personality's self-expression in philosophy, culture, medicine, psychology from a pedagogical point of view is grounded in the article. The meaning of the self-expression's phenomenon which allows to select the inner and outer sides, to list the important characteristics is considered. Self-organized activity is proposed as the basis of the personality's self-expression. Conditions for implementation of self-organized activity can and have to be created by teachers when representatives of younger generation get an education, that will allow them to find socially acceptable ways to show themselves, to reach their potential, to develop available abilities, successfully interacting with other people and world around. The importance of the analysis in self-expression pedagogics is paid as process and result, due to the need to teach preschool children, school students, students to choose positive means, ways of self-expression.

*Keywords:* self-expression, the subject of the self-expression, self-organized activity.

Осмысление особенностей поведения человека, его умений создать у других людей определенное впечатление о себе, раскрывать и демонстрировать окружающим внутриличностный мир является задачей, решаемой исследователями таких наук, как психология, философия, культурология, медицина, педагогика.

В первом случае, внимание к этому вопросу [1; 3; 8] связано с требованием обязательного удовлетворения имеющейся у каждой личности потребности быть причастной к «приобретению, переработке в индивидуальной смыслопоисковой деятельности (установление причинно-следственных связей, проникновение в суть явлений, критичность, коллизийность, нравственная рефлексия и др.) и передаче субъективно пережитых знаний, умений, ... опыта отношений» [4, с. 23] – потребности в самовыражении (самопроявлении). Если этого не происходит, у индивида понижается самооценка, мотивация, жизненная активность, может возникнуть стрессовое состояние.

Философы в рассуждениях о самовыражении, исходя в разное время из разных оснований, не оставляли для него места в жизни, которая должна была быть посвящена служению и поклонению Богу (раннее средневековье), считали его одинаково необходимым как в реальном мире, так и в сверхчувственном – божественном (эпоха Возрождения), обосновывали доминирование стремления к самопроявлению, не считаясь ни с чем, кроме собственных побуждений, желаний, чувств. Последняя из описанных ситуаций, ярко проявившись в последней четверти XX века, остается актуальной до настоящего времени. Ее следствием являются часто встречающиеся социально негативные примеры поведения в детской и подростковой среде, в частности, агрессивность, жестокость, детская преступность, табакокурение, употребление алкоголя и наркотиков, правонарушения и др.

В культурологических исследованиях культура и ее элементы во многих случаях выступают средством, позволяющим человеку выразить себя, донести до других людей самое ценное и значимое для него. Медицина же, наоборот, относится к самовыражению как средству, применяемому в терапии расстройств психики.

Объединяет приведенные размышления часто содержащееся в них указание на ведущую роль образования, которому отводится место исходного пункта личностного самопроявления.

Учитывая сказанное, и, основываясь на результатах анализа имеющихся диссертационных исследований по педагогике, посвященных средствам, способам, формам рассматриваемого феномена [4; 5], мы пришли к выводу о том, что спектр педагогических работ этой проблематики описывает самовыражение в недостаточной степени. В частности, остаются не изученными его особенности у дошкольников, демонстрируемые ими в разных видах деятельности, практически не исследовано оно применительно к учащимся начальной школы. То же касается характеристик выражения себя подростками и юношами в основной школе в рамках учебных предметов. По отношению к обучающимся ССУЗов и ВУЗов имеется большое число вопросов, связанных с тем, как они проявляют себя в обучении, в проведении учебных и научных исследований, в самостоятельной работе, в ходе самоуправления, во взаимодействии с преподавателями и т. д.

С нашей точки зрения, решение названных задач может быть более успешным в случае, когда имеющиеся в настоящее время представления о самовыражении подвергнутся обобщению с педагогической точки зрения. Для этого, в первую очередь, обратимся к смыслу интересующего нас феномена. Мы пришли к выводу, что его можно рассматривать, опираясь на две основные категории:

- внешние проявления (самопрезентация);
- раскрытие внутренних характеристик, детерминированных чувствами, убеждениями, способностями, установками, возможностями (самораскрытие).

Следовательно, в выражении себя присутствуют две стороны (компонента) – внешняя и внутренняя, тесно связанные друг с другом и позволяющие личности полноценно жить, самореализовываясь и самораскрываясь.

С педагогических позиций самопрезентацию, основанную на самораскрытии, можно рассматривать как стремление каждого человека (представителей подрастающего поколения) предьявить другим людям

(субъектам образовательного процесса) свои индивидуально-личностные особенности, характеристики, с тем, чтобы создать желаемое представление о себе, познать и реализовать потенциальные возможности в процессе получения образования на любом из его уровней.

Сравнение и сопоставление данных о том, как индивид проявляет себя, полученных в указанных ранее работах, позволило выделить следующие его обобщенные существенные особенности:

1) наличие стремления продемонстрировать внутреннее «Я» вовне;

2) поведенческие акты, используемые в самопрезентации, основаны на внутренней активности личности, в них передается значимым Другим важная для того, кто себя выражает информация;

3) позволяет человеку проявить способности, воплотить в жизнь задуманное.

Придерживаясь педагогической точки зрения, необходимо в процессе воспитания, обучения, развития детей, подростков, юношей учитывать это, стараясь создавать условия, в которых у представителей подрастающего поколения будет возможность понять самих себя (познать внутреннее «Я») и проявить (выразить его во вне) в соответствии с требованиями, предъявляемыми обществом и нормами культуры.

Перечисленные особенности показывают, что субъект самовыражения (человек любого возраста, который выражает себя) активно действует. Это в образовательном процессе также определяет его как субъекта, что важно для присвоения им определенных государственных образовательными стандартами по каждому уровню образования знаний, умений, навыков и компетенций, т. е. для успешности в получении образования.

Опираясь на полученное выше представление о компонентах самовыражения, можно сказать, что в ходе самосопроекции поведение дошкольников, школьников, студентов во многом определяется их внутренними особенностями, представлениями, убеждениями и демонстрирует личностные качества, ценности, установки. В этом процессе важна ориентация на социально одобряемые самопроявления, что позволит решать названные ранее проблемы, возникающие в среде детей и подростков из-за не-

умения или невозможности в полной мере проявить себя. Именно педагоги призваны научить своих воспитанников и учеников выражать себя, сообразуясь не только со своими потребностями, оценками, восприятием, проявляя ту или иную степень независимости от других людей и обстоятельств, но и не забывая, что в обществе существуют нормы поведения, которых следует всегда придерживаться.

Следующим шагом в педагогическом обобщении сведений о самовыражении стал взгляд на него как на процесс и результат. «Самовыражение в действительности может иметь временную и пространственную определенность, выступать как процесс (во времени) или его материализованный результат (в пространстве)» [6, с. 32]. Это делает актуальным следующее требование к педагогам: обращать внимание не только на то, как происходит самораскрытие и самопрезентация детей и юношей, но и на получаемые ими результаты. В частности, воспитателям детских садов, учителям школ, преподавателям средних и высших учебных заведений нужно не оставлять без анализа продукты деятельности воспитанников и обучающихся с тем, чтобы при необходимости помочь представителям подрастающего поколения внести в них или последующие результаты их самовыражения коррективы в соответствии с социальными, культурными, нравственными, эстетическими требованиями. Такой подход положительно скажется на постепенно складывающихся в поведении каждого человека моделях самовыражения, позволяя действовать в рамках культуры и содействовать ее развитию.

Если интересующий нас феномен рассматривать как процесс, в нем всегда выполняется самоорганизуемая деятельность – деятельность, которую планирует, организует и самостоятельно осуществляет индивид в ходе самопроявления. Причем, т. к. мы придерживаемся педагогической точки зрения, целесообразно учитывать, что оно протекает в границах педагогического процесса, в котором существуют условия для раскрытия своих способностей, демонстрации Другим того, что значимо. Это возможно, например, в обучении, несмотря на множество огра-



ничений, накладываемых им на поведение тех, кто учится и учит. Следовательно, субъекты образования (не только дошкольники, школьники, студенты, но и, что не менее важно, воспитатели, учителя, преподаватели) могут раскрыть и продемонстрировать свои индивидуальные особенности, стремления, предпочтения, желания, ценности, жизненный опыт.

Самоорганизуемую деятельность в самораскрытии и самопрезентации, осуществляемую в рамках системы образования будем рассматривать как деятельность, побуждаемую и направляемую главной целью самовыражения – представлением другим людям, находящимся в системе образования, того, что ценно, важно, значимо для самой личности. Значит, в учебных заведениях разного уровня должны быть условия для включения представителей подрастающего поколения в такую деятельность.

С нашей точки зрения, самопроявление имеет педагогический смысл, с одной стороны, в рамках культуры, в рамках норм жизни общества. С другой стороны, не менее важно оно в рамках соответствия потребностям, стремлениям, желаниям индивида – в согласовании его с самим собой. «Согласование с самим собой – это достижение интегрированного представления человека о самом себе, результат притязания на самостоятельное оформление собственной жизненной ситуации, принятие во внимание ситуации окружающего мира и умение терпеливо переносить то, что не зависит от самого себя» [2, с. 95].

Подводя итог сказанному, можно утверждать, что активное проявление субъектами образования самих себя основывается на их сущностных потребностях, на стремлении «предъявить себя миру, выразить свою

уникальность» [7, с. 20]. При этом «свободное и гибкое использование средств для выражения собственной индивидуальности ... открывает практически безграничные возможности для личного роста» [Там же. С. 21]. Это может быть использовано педагогами для создания условий, позволяющих представителям подрастающего поколения стать полноценными, активными членами общества, положительно заявить о себе, успешно взаимодействовать с другими людьми и, в будущем, способствовать в будущем прогрессу цивилизации и развитию культуры.

#### Библиографический список

1. *Абульханова-Славская К. А.* Типология активности личности в социальной психологии // Психология личности и образ. – М.: Наука, 1987. – 220 с.
2. Барышков В. П. Аксиология личностного бытия. – М.: Логос, 2005. – 192 с.
3. *Исаев А. Е.* Мотивация – способ управления развитием и саморазвитием социального субъекта // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 7. – С. 312–320.
4. *Косогова А. С.* Педагогические основы творческого самовыражения как фактора профессионального становления будущего учителя: дисс. докт. ... пед. наук. – Хабаровск, 2000. – 42 с.
5. *Омельченко Е. А.* Становление культуры самовыражения подростков в условиях индивидуализации обучения: дисс. ... канд. пед. наук. – Иркутск, 2004. – 174 с.
6. *Яковлева Е. Л.* Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 20–27.
7. *Яфальян А. Ф.* Творческое саморазвитие педагогов как условие эстетического развития детей // Цивилизация – культура – образование: матер. Междунар. научно-практ. конф. 30 марта 2009: в 2 ч. – Ч. – Екатеринбург, 2009. – С. 267–271.
8. *Buhler Ch.* Der menschliche Lebenslauf psychologisches Problem. –Leipzig, 1933. – 150 s.

*Рубцова Мария Олеговна*

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретических основ физической культуры факультета физической культуры Новосибирского государственного педагогического университета, for.mashi@gmail.com, Новосибирск.*

## ТОЛЕРАНТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ

*Аннотация.* В статье представлен анализ содержания понятий толерантность и профессиональная активность личности. Толерантность личности рассматривается автором как условие профессиональной активности. Профессиональная активность понимается как способ взаимодействия субъекта профессиональной деятельности с профессиональной средой, нормами, традициям требованиям профессиональной деятельности. Профессиональная активность характеризует степень зависимости от субъекта развития его профессиональной деятельности, профессионального становления. В статье приводятся результаты эмпирического исследования взаимосвязи показателей толерантности и профессиональной активности личности у учителей, а именно, чем выше уровень развития толерантности, тем выше уровень профессиональной активности педагогов.

*Ключевые слова:* толерантность, социальная активность, профессиональное самоопределение, профессиональная активность личности

*Rubtsova Mariya Olegovna*

*Candidate of psychological sciences, associate professor of the department of theoretical bases of physical culture at the Novosibirsk state pedagogical university, for.mashi@gmail.com, Novosibirsk*

## TOLERANCE OF THE PERSONALITY AS CONDITION OF ITS PROFESSIONAL ACTIVITY

*Abstract* The analysis of the concepts of tolerance and professional activity of the personality is presented. Tolerance of the personality is considered by the author as a condition of professional activity. Professional activity is understood as a way of interaction of the subject of professional activity with the professional environment, norms, to traditions requirements of professional activity. Professional activity characterizes the degree of dependence on the subject of development of its professional activity, professional formation. Results of empirical research of interrelation of indicators of tolerance and professional activity of the personality at teachers are given namely, when the tolerance level of development is higher, the level of professional activity of teachers is higher.

*Keywords:* tolerance, social activity, professional self-determination, professional activity of the personality

К изучению проблем, связанных с формированием толерантного сознания, толерантного поведения и толерантной личности, обращается все больше исследователей. В России этот интерес особенно стимулирует принятая в 2001 г. Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе».

Диапазон дефиниций толерантности достаточно широк. Толерантность определяется как: характеристика межкультурного взаимодействия в социальном аспекте

(Н. М. Лебедева, А. Н. Татарко, Л. А. Шайгерова), формирующиеся нормы поведения в педагогическом аспекте (Л. А. Волович, И. А. Колесникова, Г. В. Мухаметзянова); совокупность характеристик и установок личности в психологическом аспекте (А. Г. Асмолов, В. В. Глебкин, Г. У. Солдатов, Л. А. Шайгерова); результат преломления личностных свойств и качеств в системе отношений субъекта в условиях микро- и макро- социума в социально-психологическом аспекте (Г. Л. Бардиер, А. В. Перцев). Исследуются механизмы формирования,

этапы и структура толерантности с позиций внутриличностных характеристик, детерминант, определяющих толерантное сознание и толерантное поведение. Также изучаются ее различные виды: этническая толерантность (И. М. Карлинская, Е. И. Шлягина), политическая толерантность (М. А. Гулиев, Г. М. Денисовский, П. М. Козырева), религиозная толерантность (О. С. Борисов, М. Ю. Смирнов), межличностная толерантность (Е. В. Алексеева, С. Л. Братченко и др.). Операционализируя понятие толерантности в контексте проведения эмпирических исследований, разработки практических технологий, авторы выделяют четыре основных ракурса как: психологической устойчивости, системы позитивных установок, совокупности индивидуальных качеств, системы личностных и групповых ценностей.

В. А. Лекторский к признакам толерантности относит расширение собственного опыта за счет терпимости, уважения к другой позиции в результате критического диалога [Приводится по: 5]. По мнению В. А. Леонтьевой, «толерантность специалиста нашей эпохи начинается с преодоления недоверия к «нестрогим» социогуманитарным и внеученым способам освоения мира, складывающимся в искусстве, религии и других сферах культуротворчества, а также с «признания права на жизнь» за духовно-нравственным опытом, который не аргументирован с позиции науки» [Цит. по: 1, с. 18].

Толерантность является неотъемлемым качеством зрелой личности, так как зрелость личности предполагает наличие таких черт, как ответственность за свои чувства, мысли и поступки, выбор сотрудничества как стиля взаимоотношений, принятие другого человека целиком, таким, какой он есть, гибкость и способность к адаптации. Особенно важным является вопрос формирования толерантного сознания у будущих специалистов педагогической направленности как составляющей из профессиональной идентичности в период обучения в педагогическом университете [3].

Актуальность данной тематики обусловила появление нового направления в педагогике – педагогики толерантности (А. Г. Асмолов, Б. С. Гершунский, Д. В. Зиновьев и др.). По их мнению, она должна заниматься следующими проблемами: соз-

дание социально-педагогических условий толерантного взаимодействия, толерантного образовательно-воспитательного пространства; создание условий культуры общения; развитие синергетического мышления, позволяющего принимать широкий спектр личностных качеств, индивидуальных и этнических проявлений человека и т. д.; личностно-ориентированный подход в образовательном процессе, основой которого являются субъект-субъектные отношения в системе «преподаватель – студент» [2].

Значимой характеристикой саморазвития будущего педагога является его социальная активность как оптимальное сочетание инициативы и исполнительности. В период обучения в ВУЗе студенты осваивают нормативно-личностный уровень социальной активности как выход за пределы заданного, проявление своего собственного отношения к тому, что они делают, познают. Способность к проявлению социальной активности постепенно определяет и способность к совершению личностных выборов, развивает тенденцию к субъективной свободе. Эта свобода состоит в том, что человек может самостоятельно осуществлять выбор среди ряда альтернатив, конструировать свои альтернативы. Возможность самому совершать выбор – это признак субъектности индивида как автора своей жизнедеятельности, его готовности осуществлять личностное и профессиональное самоопределение.

Ключом к пониманию феномена самоопределения является внутренняя обусловленность активности человека, через которую преломляются внешние воздействия. И в этом плане самоопределение личности выступает как самодетерминация, саморегуляция. Именно активное самоопределение, выражающееся в реальных действиях, ведет к формированию и развитию тех внутренних условий, которые создают возможность дальнейшего самоопределения. По мнению Н. С. Пряжникова, профессиональным самоопределением является самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической ситуации [Приведено по 1]. В этой связи профессиональная активность является качественно-количественной мерой взаимодействия субъекта профессиональной деятельности

с профессиональной средой, нормами, традициям требованиям профессиональной деятельности, составляющим значительную часть мира индивидуальности [4].

Профессиональная активность характеризует степень зависимости от субъекта осуществления им и развития его профессиональной деятельности, профессионального становления. В. П. Мусина предлагает следующую структуру профессиональной активности, состоящую из подсистем.

*Энергетический компонент* в профессиональной активности – это профессиональная мотивация – побуждения, вызывающие активность субъекта в профессиональной деятельности. Профессиональная мотивация выражает отношение и установку субъекта к профессиональной деятельности.

*Регулятивный компонент* отражает характер соотношения произвольной и непроизвольной саморегуляции в профессиональной деятельности и выражается посредством проявления рефлексивности и дисциплинированности, организованности субъекта.

*Динамический компонент* структуры профессиональной активности включает: динамические, «скоростные» характеристики активности, связанные с содержанием профессиональной деятельности – темп, интенсивность, предметная и социальная энергичность как уровень потребности и стремление к вовлеченности в трудовую, социальную напряженную деятельность; характеристики динамики видоизменения профессиональной деятельности – инициативность, проявление надситуативной активности.

*Результативный компонент* структуры профессиональной активности включает: 1) объективные результаты профессиональной деятельности – профессиональные достижения. 2) субъективные результаты профессиональной деятельности, выполняющие функцию самоконтроля – самооценка результатов и удовлетворенность ими [4].

Таким образом, профессиональную активность можно рассматривать как целостную структурно-динамическую систему, в которой все элемент и компоненты находятся в определенном функциональном отношении друг с другом. Структура и внешние проявления профессиональной активности имеют свои возрастные, гендерные и индивидуальные особенности.

Целью нашего эмпирического исследования было выявление взаимосвязи толерантности и профессиональной активности личности. Выборку исследования составили 40 учителей предметников, женщин в возрасте от 25 до 30 лет, с высшим образованием, стажем работы не менее 5 лет. Эмпирическими методиками выступали: опросник профессиональной активности (ОПА) В. П. Мусиной, экспресс-опросник «Индекс толерантности» Г. У. Солдатовой, шкала базовых убеждений Р. Янов-Бульмана, методика диагностики общей коммуникативной толерантности В. В. Бойко. В ходе корреляционного анализа нами были выявлены следующие взаимосвязи компонентов профессиональной активности и показателей толерантности.

Энергетический компонент профессиональной активности: положительная взаимосвязь между показателями «мотивация профессиональной деятельности» и «толерантность как черта личности» ( $r=0,51$  при  $p \leq 0,01$ ); убеждение «ценность собственного Я» ( $r = 0,52$  при  $p \leq 0,01$ ); «степень самоконтроля» ( $r = 0,46$  при  $p \leq 0,01$ ). Таким образом, чем выше уровень толерантности и самоконтроля, больше ощущение ценности собственного «Я», тем выше мотивация профессиональной деятельности.

Отрицательная взаимосвязь между показателями «мотивация профессиональной деятельности» и «стремление подогнать партнера под себя» ( $r = -0,48$  при  $p \leq 0,01$ ). Т.е. чем больше стремление подогнать партнера под себя, сделать его «удобным», тем меньше мотивация профессиональной деятельности.

Динамический компонент профессиональной активности: положительная взаимосвязь между показателями «общая продуктивность профессиональной деятельности» и «толерантность как черта личности» ( $r = 0,43$  при  $p \leq 0,01$ ). Чем выше уровень толерантности, тем выше общая продуктивность профессиональной деятельности, т.е. проявление инициативности, быстрой включенности в процесс.

Отрицательная взаимосвязь между показателями «общая продуктивность профессиональной деятельности» и убеждение «случайность как принцип распределения происходящих событий»

( $r = -0,41$  при  $p \leq 0,01$ ); неприятие индивидуальности другого ( $r = -0,42$  при  $p \leq 0,01$ ); нетерпимость к физическому или психологическому дискомфорту ( $r = -0,75$  при  $p \leq 0,001$ ). Т.е. чем больше испытуемые снимают с себя ответственность, проявляют непонимание другого человека, проявляют нетерпимость к физическому или психологическому дискомфорту создаваемому другими людьми, тем меньше общая продуктивность их профессиональной деятельности.

Регулятивный компонент профессиональной активности: положительная взаимосвязь между показателями «контроль за действием при неудаче в профессиональной деятельности» и убеждение «Контролируемость мира» ( $r = 0,41$  при  $p \leq 0,01$ ). Чем больше есть убеждение об управляемости мира, тем больше испытуемые проявляют контроль за действиями при неудаче в профессиональной деятельности.

Отрицательная взаимосвязь между показателями «контроль за действием при неудаче в профессиональной деятельности» и «неумение скрывать неприятные чувства» ( $r = -0,43$  при  $p \leq 0,01$ ); «неумение приспособиваться к характеру других» ( $r = -0,51$  при  $p \leq 0,01$ ). Чем больше неумение сглаживать неприятные чувства и приспособиваться к желаниям других, тем меньше контроль в ситуации неудачи профессиональной деятельности.

Результативный компонент профессиональной активности: положительная взаимосвязь между показателями «самооценка результата профессиональной деятельности» и убеждение «ценность собственного Я» ( $r = 0,53$  при  $p \leq 0,01$ ), убеждение «степень самоконтроля» ( $r = 0,53$  при  $p \leq 0,01$ ), «использование себя в качестве эталона при оценке других» ( $r = 0,42$  при  $p \leq 0,01$ ). Чем больше ощущение ценности собственного «Я», проявлений самоконтроля, оценка других через призму собственных взглядов и убеждений, тем больше проявляется самооценка результата профессиональной дея-

тельности.

Положительная взаимосвязь между показателями «удовлетворенность результатом профессиональной деятельности» и убеждением «степень самоконтроля» ( $r = 0,42$  при  $p \leq 0,01$ ). Чем больше степень самоконтроля, тем больше удовлетворенность результатом своей профессиональной деятельности.

Отрицательная взаимосвязь между показателями «удовлетворенность результатом профессиональной деятельности» и «нетерпимость к физическому или психологическому дискомфорту» ( $r = -0,48$  при  $p \leq 0,01$ ), «стремление подогнать партнера под себя» ( $r = -0,81$  при  $p \leq 0,001$ ). Чем больше нетерпимость к физическому или психологическому дискомфорту создаваемому другими людьми, а также стремление сделать партнера удобным для себя, тем меньше удовлетворенность результатом профессиональной деятельности.

Таким образом, чем выше уровень развития толерантности, тем выше уровень профессиональной активности педагогов, а именно – профессиональной мотивации, продуктивности и результативности деятельности, проявления инициативности, рефлексивности, саморегуляции, организованности и удовлетворенности результатом профессиональной деятельности.

#### Библиографический список

1. *Гречко П. К.* Различия: от терпимости к культуре толерантности. – М.: РУДН, 2006. – 415 с.
2. *Касьянова Е. И.* Нравственные основы толерантности. – Иркутск.: ИрГУПС, 2006. – 175 с.
3. *Катилина М. И., Расулов М. М., Бобкова С. Н., Намаканов Б. А.* Мониторинг качества образовательной среды в школе здоровья // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 7. – С. 215–217.
4. *Мусина В. П.* Изучение профессиональной активности личности. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2012. – 168 с.
5. *Солдатова Г. У.* Психодиагностика толерантности личности. – М.: Смысл, 2008. – 172 с.

**Шрайнер Александр Антонович**

*Кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики начального образования Института Детства Новосибирского государственного педагогического университета, aschr@inbox.ru, Новосибирск*

**Шрайнер Евдокия Гавриловна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры геометрии и методики обучения математике Института физико-математического, информационно-экономического образования Новосибирского государственного педагогического университета, aschr@inbox.ru, Новосибирск*

**АЛГОРИТМИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ  
УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЕМЫХ**

*Аннотация.* В статье предлагается использовать алгоритмический подход для формирования учебно-исследовательской деятельности обучаемых, при этом важная роль отводится созданию алгоритмов решения математических задач. Приводятся примеры заданий для обучаемых (как для школьников, так и для студентов), демонстрирующих алгоритмический подход. Авторы считают, что специально организованная, систематическая работа преподавателя по формированию алгоритмической культуры обучаемых (структурирующей образование современного человека в информационном обществе), целенаправленный подбор учебного материала могут способствовать развитию элементов исследовательской культуры.

*Ключевые слова:* учебно-исследовательская деятельность обучаемых, алгоритмический подход к обучению, алгоритмическая культура учащихся.

**Schreiner Alexander Antonovich**

*Candidate of pedagogical sciences, professor of the department of pedagogics and methodology of primary education of the institute of childhood at the Novosibirsk state pedagogical university, aschr@inbox.ru, Novosibirsk*

**Shreiner Evdokiya Gavrilovna**

*Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of geometry and methods of teaching mathematics of the institute of physics and mathematics, information and economic education at the Novosibirsk state pedagogical university, aschr@inbox.ru, Novosibirsk*

**ALGORITHMIC APPROACH AS FACTOR OF FORMATION  
OF EDUCATIONAL AND RESEARCH ACTIVITY OF TRAINEES**

*Abstract.* This paper suggests to use algorithmic approach for formation of educational and research activity of students, thus the important part is assigned to creation of algorithms of the solution of mathematical tasks. Examples of tasks for trainees (both for school students, and for students), showing algorithmic approach are given. Authors consider that specially organized, systematic work of the teacher on formation of algorithmic culture of trainees (structuring education of the modern person in information society), purposeful selection of a training material can promote development of elements of research culture.

*Keywords:* teaching and research activities of students, an algorithmic approach to learning, algorithmic culture of students.

Учебные исследования учащихся средних и старших классов по многим предметам практиковались давно, но не все ученики принимали в них участие. В связи с введением Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования очень важна организация учебного

процесса, направленного на развитие навыков исследовательской деятельности всех обучаемых, включая младших школьников. И учителя, и ученые решают эту проблему всевозможными способами [2]. Эту деятельность освещает журнал «Исследовательская работа школьников». Здесь нашли отраже-

ние как практический опыт работы в этом направлении, так и теоретические исследования педагогов и психологов [1]. Однако, на наш взгляд, пока недостаточно используется предлагаемый нами алгоритмический подход. Так как структура процесса развития элементов исследовательской культуры – это четкое целеполагание в деятельности, алгоритмизация созидательной части, критическая оценка каждого этапа и использование возможностей современного информационного пространства для самообразования, то мы считаем, что исследовательскую культуру обучаемых можно формировать на базе алгоритмической культуры.

Сейчас элементы алгоритмической культуры начинают формироваться у детей уже в дошкольном возрасте. В качестве доказательства приведем результаты экспертной оценки 94 воспитателей детских садов со стажем не менее 15 лет. По нашей просьбе они проанализировали игровую деятельность 1637 детей из старшей и подготовительной групп. Если 10–15 лет тому назад соотношение времени дошкольников, затраченного на игры с физическими и интеллектуальными (символьными) моделями реальных объектов и процессов, было 4 : 1, то в 2012 – 2013 гг. стало 3 : 2. Абсолютное большинство детей подготовительной группы владеет мобильными телефонами, использует их игровые возможности, а также возможности компьютеров, игровых приставок. А игры в дошкольном возрасте существенно влияют на будущее восприятие учебного материала.

Информационные средства и технологии очень значимы в современной школе. Учащиеся даже младших классов умеют сегодня многое, имеют доступ к интернет-ресурсам. При этом развивается осознанное восприятие простейших алгоритмов. Применение определенной последовательности команд и процедур закладывает элементы алгоритмической культуры. В настоящее время просматриваются два способа алгоритмического подхода к обучению: 1) применение конкретных алгоритмов к решению задач; 2) создание алгоритмов для решения классов задач. Мы считаем, что в школе желательна как та, так и другая реализации, но в различных пропорциях для различных классов и разных учащихся внутри класса. На одном

этапе может преобладать первый подход, на другом – второй. Обучаемый должен обладать знанием некоторых алгоритмов в готовом виде, так как известно, что в мышлении в диалектически противоречивом единстве переплетены его творческие и репродуктивные компоненты. Овладение учащимися творческими умениями представляет собой качественный скачок в их умственном развитии и является результатом количественного накопления более простых репродуктивных умений.

Учеными отмечается необходимость включения в учебники задач не только на прямое применение алгоритмов, но и на обоснование, распознавание алгоритмов и самостоятельное их создание (открытие). Опыт нашей многолетней работы с учащимися школ, гимназий и лицеев города Новосибирска, а также со студентами института физико-математического, информационно-экономического образования и института Детства НГПУ показывает, что в процессе обучения необходимо уделить особое внимание вопросам открытия, конструирования алгоритмов. Создание алгоритмов, особенно на этапе обобщающего повторения, позволяет добиваться высокого уровня усвоения знаний, воспитывать у учащихся «вкус» к исследовательской деятельности, развивает обучаемых.

Создание алгоритма основывается на подборе системы задач, удовлетворяющей принципам полноты, новизны, открытости, системности и другим. Это результат и средство обобщения, систематизации и структурирования учащимися определенных знаний, один из важнейших показателей, характеризующих действенность, осознанность, глубину знаний обучаемых. В процессе сотрудничества обучаемого и преподавателя развиваются необходимые для исследовательской деятельности интуиция, способность к отбору необходимой информации, умение соединять «удаленные», «несвязанные» данные, а также другие качества.

Обучать учащихся открытию алгоритмов можно: а) в процессе изучения содержания тех или иных фактов, процессов, явлений; б) путем обобщения способов решения специально подобранных задач; в) путем анализа конкретных ситуаций; г) на основе общих предписаний; д) на основе установления аналогов в сходных ситуациях.

Для развития исследовательских способностей обучаемых (как студентов, так и учащихся школ, гимназий, лицеев) необходимо на основе созданного ими алгоритма составлять новые задачи, рассматривая исходные данные, искомые результаты или промежуточные величины в качестве параметров (возможны изменения некоторых отношений или связей между данными). В частности, при обучении математике младших школьников мы предлагаем использовать на уроках для составления устных упражнений числовые матрицы, которые называем матрицами устного счета. Исходные данные для задач – элементы этих матриц. Искомые результаты получаются по заданию, сформулированному учителем или самими учащимися. Примеры заданий: 1) упорядочить числа матрицы в порядке возрастания или убывания; 2) выбрать наибольшее и наименьшее числа; 3) вычислить суммы последовательных соседних пар чисел из этой матрицы; 4) перечислить все числа матрицы, большие или меньшие некоторого выбранного числа; 5) найти суммы всех чисел в данной строке или столбце. Аналогичные или совсем другие задания можно составлять на основе одной матрицы в неограниченном количестве. Для 1-ых и 2-ых классов количество строк и столбцов в матрице рекомендуется не более пяти, для 3-их и 4-ых классов – не более восьми. Выполнение заданий такого характера развивает устную речь, вычислительные навыки и логическое мышление, способствует концентрации внимания, воспитывает трудолюбие. Дети и сами могут придумать различные задания на основе одной и той же матрицы.

Создание новых алгоритмов решений математических задач возможно на основе анализа известных моделей и алгоритмов. При большом многообразии подходов, методов и приемов решения задач имеется общая схема решения задачи. Ее можно представить в следующем виде: 1) выделить в условии задачи исходные данные и искомые результаты; 2) выявить связи, зависимости и отношения между выделенными объектами, построить модель задачи; 3) отыскать гипотезу (идею) решения, опираясь на выявленную совокупность связей между данными и искомыми величинами; 4) построить алгоритм преобразования исходных данных

в искомый результат (если необходимо, то ввести подходящие промежуточные величины); 5) проверить в простых узловых точках промежуточные результаты, провести необходимую корректировку, попытаться найти оптимальное решение (для этого необходимо отыскать другие способы решения).

Обобщая результаты многих исследователей (В. А. Крупич, Л. М. Фридман и др.), можно представить деятельность по решению задач с позиции моделирующего и алгоритмического подходов в виде следующей последовательности составляющих: структурно-логической; системно-образующей; моделирующей и алгоритмизирующей контрольно-корректирующей; поисково-исследовательской; представление ответа. В практике обучения отдельные составляющие учащимися могут опускаться, или представляться корректно-минимальным описанием (как очевидные), или считаться присутствующими «по умолчанию».

Большое значение мы придаем рассмотрению на занятиях со студентами примеров возможной учебно-исследовательской деятельности учащихся в изучаемых темах. Например, полезны построения математических моделей решений различных, в частности, текстовых задач. Особую ценность представляют собой прикладные задачи и составление новых задач такого типа. Интересен разбор процедур геометрических построений циркулем и линейкой. (Приведем пример решения задачи: *по данному отрезку построить отрезок, длина которого равна квадратному корню из натурального числа  $n$ , умноженного на длину данного отрезка*. Алгоритм построения искомого отрезка опирается на рекурсивные процессы и теорему Пифагора.

*Первый способ:* в прямоугольнике со сторонами  $a$  и  $a\sqrt{n}$  диагональ равна  $a\sqrt{(n+1)}$ . Начальный шаг рекурсии – диагональ квадрата со стороной  $a$ .

*Второй способ:* гипотенуза равнобедренного треугольника со стороной  $a$  равна  $a\sqrt{2}$ . На гипотенузе как на катете строим прямоугольный треугольник со вторым катетом  $a$ . Получаем его гипотенузу  $a\sqrt{3}$ . Продолжая этот процесс, на  $n$ -ом шаге получим отрезок длиной  $a\sqrt{(n+1)}$ . Достраивая к этому отрезку, как катету, второй катет длины  $a$ , получим отрезок длины  $a\sqrt{(n+2)}$ .



Рассмотренные выше решения дают разные алгоритмы решения одной и той же задачи. Следует заметить, что это не лучшие способы решения. Обучаемым можно предложить отыскать другие решения, построить соответствующие алгоритмы и выбрать из них наиболее рациональные.)

Мы предлагаем студентам самостоятельно разработать соответствующие темы или учебные задачи для учебно-поисковой работы учащихся конкретных классов. Естественно, что при выборе тем и задач учитываем интересы и склонности студентов (и учащихся). Часть из этих задач и тем в дальнейшем может быть апробирована во время педагогической практики или в индивидуальной работе студентов с учащимися. Коллективное обсуждение на занятиях полученных результатов способствует более углубленному пониманию особенностей такой работы. Студенты проводят свои исследования, ищут оптимальные пути для решения поставленных задач, приобретают собственный опыт и навыки самостоятельной, в частности, исследовательской работы.

Приобретенные навыки решения задач различными способами, опыт решения нестандартных задач или стандартных задач нестандартными методами поможет обучаемым в дальнейшем вычленять из сложной задачи составляющие ее простые подзадачи, проводить мини-исследования. (Например, рассмотрим: *сколько нулей стоит в конце числа, равного произведению чисел от 3 до 33 включительно?* [1, с. 9]. Для решения этой задачи ученик должен провести исследование: 1) выяснить, что означает ноль в конце записи числа; 2) представить число в виде  $10=2*5$ ; 3) обосновать, что сомножителей 2 существенно больше, чем сомножителей 5; 4) сделать вывод, что количество нулей в конце записи соответствует количеству сомножителей 5, выделяемых в этом произведении; 5) перейти к обобщению этой задачи на число нулей в конце записи  $n!$ ; 6) глобальное решение этой задачи сводится к поиску количества сомножителей 5; 7) решение пункта 6 сводится к поиску целой части суммы целых частей слагаемых  $n/5, n/25, n/125, \dots$ , т.е. в знаменателях – степени числа 5; 8) количество слагаемых не превосходит такого показателя степени числа 5, что 5 в данной степени – максимальное

число, не превосходящее  $n$ . Обучаемому не составит труда в результате этого исследования освоить такие понятия, как факториал, целая часть числа, задачи оптимизации и обоснования конечности числа выделенных слагаемых, а также вычислить количество нулей в конце записи числа 2013!). Однако следует заметить, что решение готовой задачи, даже очень сложной, менее ценно для формирования свойств и качеств личности, необходимых для исследовательской деятельности, чем самостоятельное составление задач, а также алгоритмов их решения.

Целесообразно выделить три уровня развития алгоритмической культуры учащихся. Воспроизводящий (репродуктивный) уровень характеризуется умением применять готовые алгоритмы. Однако учащиеся не могут формулировать и обосновывать алгоритмы даже с помощью преподавателя. Умение обучаемых применять, а также создавать алгоритмы под руководством преподавателя характеризует конструктивный уровень их алгоритмической культуры. Для этой цели применяются методы обобщения или аналогии и используются установленные при анализе задачи факты, связи и отношения. Творческий уровень характеризуется способностью обучаемых самостоятельно создавать алгоритмы на основе исследования исходных данных, изменения зависимостей между параметрами или путем обобщения известных им алгоритмов, а также самостоятельность в их обосновании.

Если обучаемые научатся создавать алгоритмы, у них будет сформирован достаточно высокий уровень алгоритмической культуры, что, в свою очередь, будет способствовать повышению уровня их исследовательской культуры.

#### Библиографический список

1. Шишкина М. Б., Багачук А. В. Формирование исследовательской компетенции у будущих учителей математики в процессе учебно-познавательной деятельности в педагогическом вузе // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 7. – С. 47–55.
2. Шрайнер А., Шрайнер Е. Подготовка студентов к организации учебно-исследовательской работы учащихся // Педагогический профессионализм в образовании: материалы 9-ой Международной научно-практической конференции. – Новосибирск, 2013. – С. 110–119.

**Шалыпин Олег Васильевич**

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры гуманитарного и художественного образования Института Искусств Новосибирского государственного педагогического университета, shalyapin.oleg@mail.ru, г. Новосибирск*

**Кравченко Ксения Алексеевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии и дизайна швейных изделий Новосибирского технологического института (филиала) «Московского государственного университета дизайна и технологии», kka-78@mail.ru, г. Новосибирск*

**РАЗВИТИЕ ДЕКОРАТИВНОГО ВОСПРИЯТИЯ У СТУДЕНТОВ  
НА ЗАНЯТИЯХ СПЕЦРИСУНКОМ В МАГИСТРАТУРЕ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются необходимые условия развития декоративного восприятия у студентов на занятиях спецрисунком в магистратуре. Особое внимание уделяется особенностям обучения спецрисунку в магистратуре и обосновывается принципиальное различие от академического рисунка в бакалавриате. Авторы отмечают, что одним из условий профессиональной подготовки магистров по художественному образованию является развитие декоративного восприятия у студентов и профессиональных умений и навыков по спецрисунку, которые в данном контексте являются основополагающими в процессе графической деятельности.

*Ключевые слова:* академический рисунок, спецрисунком, декоративное восприятие, стилизация, композиционное решение, изобразительные приемы, декоративно-графический замысел.

**Shalyapin Oleg Vasilievich**

*Doctor of pedagogical sciences, professor of the department of humanitarian and arts education of the Institute of arts at the Novosibirsk state pedagogical university, shalyapin.oleg@mail.ru, Novosibirsk*

**Kravchenko Kseniya Alekseevna**

*Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of technology and design of garments of Novosibirsk institute of technology (branch) «Moscow state university of design and technology», kka-78@mail.ru, Novosibirsk*

**DEVELOPMENT OF DECORATIVE PERCEPTION IN STUDENTS  
ON CLASSROOM SPECIALDRAWING IN THE MAGISTRACY**

*Abstract.* The article deals with the necessary conditions for the development of decorative perception of the students in the classroom on the subject matter studying graphics in the magistracy. Particular attention is given to training in master on the subject matter studying graphics and justified from a fundamental difference in the undergraduate academic drawing. The authors note that one of the conditions for the training of masters of arts education is to develop the students' perception of decorative professional skills on the subject matter studying graphics, which in this context is fundamental in the process of graphic activity.

*Keywords:* bachelor, magistracy, decorative perception, stylization, the composite decision, graphic receptions, decorative-graphic plan.

В процессе модернизации высшего профессионального образования в России и переходе на двухуровневую систему (бакалавриат и магистратура) все острее ощущается потребность разработки обоснованных научно-педагогических подходов, позволяющих оптимально активизировать учебную

и творческую деятельность студентов магистратуры, а также усилить их исследовательскую мотивацию и заинтересованность в будущей профессии. Одним из условий профессиональной подготовки магистров по художественному образованию является развитие декоративного восприятия

у студентов и профессиональных умений и навыков по спецрисунку, которое в данном контексте является основополагающим в процессе графической деятельности.

Студент магистратуры на занятиях спецрисунком должен определять в натурной постановке не привычную схему, а индивидуальные возможности раскрытия образа декоративными средствами. При этом степень воздействия графического материала и техники исполнения ставят не только границы восприятию, но и в определенной степени влияет на характер изображения: воспринимающий формирует умозрительный образ исходя из своих возможностей и понимания процесса технического воплощения в конкретном материале. Поэтому процесс переосмысления студентами натурной постановки является достаточно сложным, это одна из главных проблем декоративно-графической подготовки студентов магистратуры на занятиях по специальному рисунку.

Известно, что главной задачей обучения академическому рисунку в бакалавриате является убедительная передача изображаемых объектов на плоскости с помощью линейной перспективы и тональной моделировки объемных форм, составляющих натурную постановку. В процессе рисования с натуры студенты сознательно и осмысленно используют правила академической грамоты, которые базируются на законах восприятия, стремятся к конструктивному анализу объемно-пространственной формы, точности определения пропорциональных и тональных отношений, а так же способов передачи изображения на плоскости. Таким образом, в бакалавриате дается базовое профессиональное образование, важнейшей особенностью которого является формирование и развитие восприятия у студентов, а также умение наблюдать природу, которое имеет большое значение при академическом рисовании. Так как в процессе наблюдения формируется образ (представление) того предмета, рисунок которого студент должен выполнить. В зависимости от учебной задачи студенты выделяют в одном и том же предмете разные свойства и признаки природы, при этом последовательность наблюдения также может быть различной.

В магистратуре на занятиях по специальному рисунку эти особенности восприятия широко используются, процесс наблюде-

ния должен быть направлен на выявление декоративных признаков отдельных предметов и всей натурной постановки. Обучение в магистратуре специальному рисунку позволяет через систему практических заданий целенаправленно и последовательно формировать декоративно-графический замысел изображения, где максимальная декоративная выразительность натурального образа достигается за счет разнообразных по характеру линий и тональных пятен, общего композиционного решения, позволяющего выявить декоративные особенности природы и усилить те элементы и детали, которые подчеркивают характер формы и помогают в создании декоративно-графического образа. Таким образом, в магистратуре создание декоративно-графического образа требует развития особого (декоративного) восприятия у студентов, способного различать не только конструктивное строение, но и семантико-выразительные особенности природы.

При декоративном восприятии студент переносит центр внимания на декоративные закономерности предмета, которые воспринимаются им как значимые и заставляют думать, видеть новый смысл изображенного. При этом декоративная грамота – это не только совокупность практических умений, а система исторически сложившихся материальных средств и принципов создания стилизованного, декоративного образа, что требует воображения и теоретического усвоения основных положений формирования художественного замысла.

Следовательно, развитие декоративного восприятия у студентов магистратуры на занятиях по спецрисунку требует не только конкретных педагогических установок, стимулирующих создание умозрительного образа воспринимаемого объекта, но и поиск различных композиционных, изобразительных и выразительных возможностей материализации его в специальном рисунке. При этом специфика декоративного языка определяется как одна из существенных сторон декоративного восприятия, так как развитие профессиональных графических умений начинается с овладения языком декоративно-графического изображения, суть которого заключается в условности, что направляет изобразительную и выразительную деятельность студента на передачу дифференцированной декоративной характеристики при

выполнении работы.

В декоративно-графическом изображении характеристика линий, силуэтных форм, тона и композиции, становится объектом специального внимания и творческого поиска выразительности. Так, язык линий базируется на характеристике самих линий, их форме и способе проведения, а также передаче фактуры и контурного очертания предметов разного характера. Освоение языка силуэтных форм необходимо начинать с анализа простых геометрических и пластических форм (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник), несущих определенную эмоциональную нагрузку. При этом тональный образ в декоративно-графическом изображении создается по принципу общей тональной гаммы, которая подчеркивает центральное пятно и отражает тональные взаимоотношения в натурной постановке.

Композиция объединяет и соподчиняет все изобразительные и выразительные средства декоративно-графического изображения. Композиционный язык помогает студенту передать свои мысли, чувства и новую информацию, обусловленную авторским замыслом, т.е. языком композиционного мышления является сопоставление и взаимодействие линий, силуэтных форм, тональных пятен по характерным для них параметрам и нахождение объединяющего центра.

Декоративная выразительность натурной постановки в специальном рисунке обусловлена стилизацией, т.е. обобщением, выводом из предметно-пространственной среды посредством помещения в двухмерную плоскость листа бумаги (уплощение). По определению Г. М. Логвиненко, «стилизация как процесс работы представляет собой декоративное обобщение изображаемых объектов (фигур, предметов) с помощью ряда условных приемов изменения формы, объемных и тоновых отношений» [2, с. 87]. Чтобы в декоративной композиции состоялась стилизация, она должна отвечать не только условностям, характерным для декоративного искусства, но и быть выстроенной в едином плане, т.е. все изображаемые объекты, и изобразительные средства должны работать на утверждение одного композиционного принципа, одной идеи. Таким образом, изображение является стилизованным, если кроме использования приемов трансформации формы, обобщения, тоновых контрастов,

введения декоративного контура, создается и цельность всех элементов композиции.

Пространство в стилизованном изображении становится условной категорией, в которой предметы связываются между собой по законам ритмической организации, а не по законам перспективы, как в академическом рисунке. Учитывая это, декоративно-графическую деятельность студентов следует направлять на формирование творческого (декоративного) подхода к работе, где реализация декоративного образа должна рассматриваться как взаимодействие замысла с различными выразительными средствами, композиционными решениями, а также посредством практических умений рисовать.

Необходимо отметить, что и для стилизации и для декоративности присущи одни и те же выразительные средства, которые не несут конкретной, познавательной информации, но в единстве художественного образа они создают определенный эмоциональный фон. Исходя из той важной роли, которую играет декоративность в искусстве, можно сказать, что развитие чувства декоративности является важной задачей обучения, поскольку содействует развитию декоративного восприятия и профессионализма студентов магистратуры.

Декоративности, как форме организации художественного образа, присущи свои выразительные средства: уплощение, вывод предмета из пространства, сознательное искажение силуэтов и пропорций, а также изобразительные и художественные приемы, которые студент использует для выражения своего замысла. Изучение художественно-выразительных средств и приемов, использование их при создании образа требует развитых навыков обобщения и абстрагирования, понимания декоративных возможностей графических материалов, фантазии и художественного вкуса.

При этом основой творческого процесса является композиционное мастерство. Композиционный поиск начинается с рождения новой идеи (замысла). В процессе создания декоративно-графической композиции размещение и распределение изобразительных элементов происходит по определенной системе, задуманной автором, где замысел воплощается в декоративно-графический образ. При этом необходимо соблюдать все законы композиции, которые являются про-

явлением профессионального навыка и развитого декоративного восприятия в работе с конкретным графическим материалом.

В основе композиционного поиска лежит «конструктивная идея, способная объединить все компоненты композиции и привести их к единству формы и содержания, целостности композиции, которая определяется взаимной согласованностью ее элементов и наличием композиционного центра, который несет в себе основную смысловую нагрузку» [1, с. 45]. Для достижения наибольшей выразительности в декоративной композиции немаловажную роль играет ритмическая организация декоративных элементов на плоскости, а также взаимодействие контрастов и нюансов силуэтных форм и тона.

Итак, конечной целью развития декоративного восприятия на занятиях по специальному рисунку в магистратуре является свободное владение композиционными приемами и изобразительными средствами для воплощения декоративно-графического замысла. Все это формирует эстетический взгляд на организацию графического листа, где замечается стремление к выявлению выразительных сторон декоративно-графического изображения, которые основываются на понятиях: «декоративность», «выразительность силуэта», «ритм», плоскостность изображения. При этом качество рисунка во многом зависит от умения художника подчеркнуть декоративно-эстетические оценки натуры, которые выявляют существенные признаки предметов, необходимые для становления полноценного декоративно-графического образа. Именно декоративно-эстетическая оценка активно способствует развитию декоративного восприятия и придает деятельности студента творческий характер.

Оценивая качественность завершенной работы в специальном рисунке, следует учитывать ее три основных признака:

полное, соответствующее установке и особенностям объекта изображения воплощение учебно-познавательной задачи;

выявление и учет декоративных свойств графического материала при выборе техники исполнения, обеспечивающих его разное, полноценное и эстетически выразительное проявление;

убедительная реализация содержательной направленности задания, обеспечивающая авторское «прочтение» натурной постановки.

Два последних признака выводят учебное задание к пониманию необходимости декоративного образного осмысления, формируют основу графической стилистики изображения и склонность к творческой интерпретации его натурального прототипа. С учетом степени одаренности, индивидуальных склонностей студента и установки на создание целостного декоративного образа это позволит превратить обычный учебный рисунок в грамотно исполненную, яркую эмоционально-эстетическую структуру, т.е. декоративно-графический образ.

Таким образом, для студента магистратуры открытие новых приемов, поиск и нахождение выразительных средств и возможностей графических материалов является творческой деятельностью, которая основана на развитом декоративном восприятии, внутренней мотивации и осмысленной декоративно-графической деятельности. Исходя из вышеизложенного, мы можем выделить необходимые условия, способствующие эффективному развитию декоративного восприятия у студентов магистратуры на занятиях по спецрисунку:

наличие базовых знаний, умений и навыков по академическому рисунку (композиция, линейное объемно-пространственное конструктивное построение формы предметов с учетом перспективы, теория теней), полученных в бакалавриате;

сознанное усвоение знаний специального рисунка (закономерности построения декоративной композиции, приемы стилизации и т.п.);

умение целенаправленно наблюдать натуру; умение анализировать натурную форму предметов и последовательно работать над изображением;

наличие устойчивой потребности в художественно-творческой деятельности;

реализация взаимодействия педагога и студента на занятиях по спецрисунку.

#### Библиографический список

1. *Кравченко К. А.* Формирование декоративного восприятия на занятиях по рисунку у студентов художественного колледжа: дисс. ... канд. пед. наук. – Омск, 2009. – 320 с.
2. *Логвиненко Г. М.* Декоративная композиция: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2004. – 144 с.

*Мжелская Татьяна Владимировна*

*Кандидат исторических наук, доцент кафедры теории, истории культуры и музеологии Института истории, гуманитарного и социального образования Новосибирского государственного педагогического университета, mzel08@mail.ru, Новосибирск*

## **ПРИЁМЫ ТЕХНОЛОГИИ РКМЧП В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИИГСО НГПУ**

*Аннотация.* Для эффективного решения задач, поставленных ФГОС ВПО третьего поколения, могут быть использованы приемы технологии РКМЧП (Развитие критического мышления через чтение и письмо). С их помощью можно организовать деятельность студентов в интерактивной форме, формировать определенные компетенции. В статье предлагается конкретный опыт применения данных приемов в процессе обучения студентов института истории, гуманитарного и социального образования Новосибирского государственного педагогического университета (ИИГСО НГПУ). На занятиях со студентами применялись такие приемы технологии критического мышления как ФИШБОУН, РЕКЛЕ, 6 шляп мышления, ИНСЕРТ, таблица ЗХУ, линия времени, КЛАСТЕР. Приведены примеры их использования, в том числе формирование умений работы с текстом. Показано, что применение приемов технологии РКМЧП в процессе обучения позволяет формировать коммуникативные компетенции, которые содействуют социальной адаптации будущего специалиста на рабочем месте, и группу компетенций, связанных с работой с информацией и определяющих умения и навыки научной (исследовательской) деятельности.

*Ключевые слова.* Деятельностно-компетентностный подход, приемы технологии РКМЧП, самостоятельная работа студентов.

*Mzhelsky Tatyana Vladimirovna*

*Candidate of historical sciences, associate professor of the department of theory, cultural history and museology of the Institute of history, humanitarian and social education at the Novosibirsk state pedagogical university, mzel08@mail.ru, Novosibirsk*

## **CRITICAL THINKING THROUGH READING AND WRITING TECHNOLOGY RECEPTIONS IN THE COURSE OF STUDENTS TRAINING**

*Abstract.* For the effective solution of the tasks set by FGOS VPO of the third generation, technology receptions (Development of critical thinking through reading and writing ) can be used. With their help it is possible to organize activity of students in an interactive form, to form certain competences. In article concrete experience of application of these receptions in the course of training of students of institute of history, humanitarian and social education at the Novosibirsk state pedagogical university (IIGSO NGPU) is offered. On occupations with students such receptions of technology of critical thinking as FISHBOUN, REKLE, 6 hats of thinking, INSERT, the table ZHU, time line, the CLUSTER were applied. Examples of their use, including formation of abilities of work with the text are given. It is shown that application of receptions of the technology in the course of training allows to form communicative competences which promote social adaptation of future expert on a workplace, and group of the competences connected with work with information and defining skills of scientific (research) activity.

*Keywords.* Activity and competence-based approach, development of critical thinking through reading and writing technology receptions, independent work of students.

В последние годы в России осуществляется переход на двухуровневую систему высшего образования, в которой первая ступень – бакалавриат –позиционируется как практико-ориентированное обучение.

Существует несколько подходов к пониманию такого рода обучения, в том числе деятельностно-компетентностный подход, который заключается в приобретении опыта деятельности, уровень которого определя-

ется методами компетентностного подхода [7]. Подразумевается, что деятельность преподавателя и студентов в процессе обучения должна быть организована таким образом, чтобы сформировать у последних определенные компетенции, предусмотренные ФГОС ВПО третьего поколения. Следует учитывать также то, что госстандарт по подготовке бакалавров предусматривает значительное количество часов, которые должны проводиться в интерактивной форме.

Для эффективного решения задач, поставленных ФГОС ВПО третьего поколения, могут быть использованы приемы технологии РКМЧП (Развитие критического мышления через чтение и письмо). Они описаны как в учебниках, так и в аналитических статьях [2; 3, с. 14–53]. Поэтому предлагаем конкретный опыт их применения в процессе обучения студентов института истории, гуманитарного и социального образования Новосибирского государственного педагогического университета (ИИГСО НГПУ). Для этого сначала проанализируем компетенции, формированию которых способствует применение приемов технологии РКМЧП, затем приведем примеры занятий.

Остановимся на анализе двух групп компетенций: 1-я группа: компетенции, которые содействуют социальной адаптации будущего специалиста на рабочем месте; 2-я группа: компетенции, определяющие умения и навыки научно-исследовательской деятельности.

*Первая группа* имеет разные, но практически идентичные по смыслу формулировки ФГОС ВПО третьего поколения. Например, историк должен обладать готовностью к кооперации с коллегами, работе в коллективе (ОК-3) [5, с. 5]. Коммуникативные компетенции подразумевают способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. Они предполагают наличие необходимой для эффективного общения совокупности знаний и умений; системы внутренних ресурсов, важных для построения эффективной коммуникации в ситуациях межличностного взаимодействия [2, с. 38]. Данные компетенции необходимы будущему специалисту для того, чтобы успешно адаптироваться в коллективе, слаженно работать с коллегами, клиентами или учениками (если подразумевать будущего учителя). Важно, что требования наличия

коммуникабельности к соискателю все чаще озвучиваются работодателями при приеме на работу. Умение работать в коллективе, договориться с людьми для достижения общих целей, необходимо и в личной жизни, если рассматривать семью как единую команду. Формирование коммуникативных компетенций происходит в процессе работы в малых группах, при проведении презентаций или дискуссий, что является неотъемлемой частью технологии РКМЧП.

*Вторая группа* компетенций направлена на формирование навыков научно-исследовательской работы. Так будущий историк должен владеть культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-1). Он также должен быть способным логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь (ОК-2). Должен использовать навыки работы с информацией из различных источников для решения профессиональных и социальных задач (ОК-12). Осознавать сущность и значение информации в развитии современного общества; владеть основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации (ОК-14) [5, с. 5, 6].

Хотя ФГОС разных направлений и профилей имеет различные формулировки компетенций, суть одна – формирование навыков исследовательской деятельности, которая имеет дело с несколько иным содержанием образования – под ним понимается не определенный объем предметной информации, а функциональные навыки мышления, развиваемые средствами учебного исследования [6, с. 144].

Одним из основных умений для формирования компетенций бакалавров по работе с различного рода источников, является умение читать и понимать научные тексты, выявлять в них основные структурные единицы, подбирать факты, анализировать полученную информацию. Важно также умение ставить цель, определять задачи для ее достижения, делать выводы. Данные навыки необходимы не только для научно-исследовательской деятельности. Одна из задач, которая стоит перед современным высшим образованием на сегодняшний день – это не давать некий объем уже готовых знаний,

а научить студента учиться самостоятельно. Потребность непрерывно развиваться в профессиональной сфере, самореализоваться, повышать уровень квалификации, менять направление профессиональной деятельности в течение жизни ставит перед высшими учебными заведениями задачу подготовки студентов к овладению методами и приемами построения нового знания на основе получения информации, умений перерабатывать, фильтровать, структурировать и представлять ее таким образом, чтобы обеспечить понимание, взаимодействие с Другим для решения совместных профессиональных задач [1, с. 30].

Формированию обеих групп компетенций способствует применение приемов технологии РКМЧП, которое позволяет создать условия для формирования мыслящих людей, способных компетентно оценивать высказывания своих коллег, быть вдумчивым слушателем и читателем, критически относиться к мнениям других людей, сопоставляя их с другими точками зрения и собственным мировоззрением и опытом [2, с. 39, 40].

Автор статьи преподавала студентами ИИГСО специалитета (история, юриспруденция, культурология, социальная педагогика), бакалаврита (история, правовое образование, история и МХК, история и обществознание, музеология) разные дисциплины (история первобытного общества, концепции современного естествознания, история науки, наука в системе культуры и другие). Последние несколько лет практически все занятия проводятся в интерактивной форме, в том числе с применением приемов технологии критического мышления, таких как ФИШБОУН, РЕКЛЕ, 6 шляп, ИНСЕРТ, ЗХУ, линия времени, КЛАСТЕР.

Приведем несколько примеров. Удачным был опыт применения приема «Шесть шляп» для изучения темы «Научно–технический прогресс и развитие науки в XX–начале XXI веке» в рамках дисциплины «История науки». Занятие «Генетика: успехи и противоречия» было посвящено развитию данной науки. Анализировали такие дефиниции как генная инженерия и клонирование на основании переработанных текстов из журнала «Популярная механика». Данная тема подразумевает наличие у студентов определенного количества знаний по заяв-

ленной теме из школьного курса, СМИ, научно-популярных литературы или фильмов. Часть студентов действительно показали некоторое количество знаний и умение их анализировать, сравнивать с предложенным текстом. Практически на всех занятиях возникла дискуссия, в процессе которой шло формирование, как коммуникативных компетенций, так и умения вырабатывать и доказывать свою точку зрения.

В современной системе высшего образования большое значение имеет обучение студентов навыкам самостоятельной работы, так как значительное количество студентов не владеют навыками чтения научных текстов. Поэтому в учебных планах подготовки бакалавров предусмотрено преподавание для 1 курса такой дисциплины как «Технологии организации самостоятельной работы студентов».

Как указано выше значительная группа компетенций предполагает умение работать с информацией, структурировано излагать свои мысли в устной или письменной форме. Этому можно научить, в том числе, на примере чужих текстов. Поэтому была выстроена система занятий, где студенты, работая с текстами, учатся их читать, структурировать и анализировать, выделять цель и задачи, видеть выводы, к которым пришел автор. Так как профессиональная подготовка будущих историков предполагает глубокое и всестороннее изучение основных групп источников и организацию историографического поиска [4, с. 101], в процессе работы над научной литературой студенты получают задания выделять в тексте источники и историографию. Подобная систематичность выполнения заданий закладывает основы умений написания собственных текстов: от рефератов до выпускной квалификационной работы.

Так на первой лекции студентам предлагается текст, посвященный реформе образования России. В нем затрагиваются вопросы перехода на двухуровневую систему, анализируются задачи высшего образования, компетентностный подход, требования работодателя к будущему работнику. Хотя текст является лекцией, он не имеет названия, плана, не разбит на части. Студенты получают задание: прочитать текст с маркировкой, дать ему название, разбить на части, соста-



вить план и сформулировать ответ на вопрос в чем заключаются цели и задачи преподаваемой дисциплины. Так уже на первой лекции студенты не занимают пассивную позицию слушателя, а активно участвуют в обсуждении поставленных вопросов, переживая их через свои чувства и эмоции.

Все семинарские занятия проходят в интерактивной форме – либо применяются приемы технологии РКМЧП, либо презентуются выполненные домашние задания в форме конференции. Составляя на занятии кластеры, студенты учатся выделять в тексте отдельные смысловые части. Далее применяется прием ФИШБОУН, когда необходимо сопоставлять уже имеющиеся знания с новыми, а также сформулировать тему и сделать выводы.

Применение приема РЕКЛЕ при грамотном подходе также является достаточно продуктивным. Работа идет в малых группах по 3–4 человека. Студенты получают отдельные отрывки, из которых им необходимо создать связный единый текст, дать ему название, составить план, сделать выводы и в процессе презентации обосновать почему они выбрали именно такую структуру. Далее студенты получают задание анализа научной статьи и монографии по определенному алгоритму. Полученные ранее навыки позволяют большинству студентов выполнить такое задание успешно.

Удачным примером применения приема «линия времени» явилось изучение истории первобытного общества в процессе преподавания соответствующей дисциплины. Здесь наиболее ярко проявилась определенная закономерность в представлении графической презентации. Историки выполнение данного задания поняли буквально и изобразили линию, в которой, с одной стороны, указывали периоды и даты, а с другой – особенности развития взглядов на первобытное общество в соответствующих хронологических промежутках. Студенты, обучающиеся по сдвоенному профилю «История и МХК» подошли к графическому изображению творчески: линия времени у них была в виде ступенек, вагонов поезда, дерева, разворачивающейся киноленты и т.д. Такая разница в презентациях отмечается и в процессе преподавания других дисциплин. Это можно объяснить тем, что у тех,

кто изучает МХК более развито воображение, художественный вкус и умение рисовать.

Таким образом, применение приемов технологии РКМЧП в процессе обучения позволяет формировать коммуникативные компетенции и группу компетенций, связанных с работой с информацией и научно-исследовательской деятельностью, предусмотренных ФГОС ВПО третьего поколения.

#### Библиографический список

1. *Ахматова С. С., Степанова И. Ю.* Дидактические аспекты формирования у студентов умения структурировать учебный материал в процессе профессиональной подготовки // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 6. – С. 30–38.
2. *Дерига Е.С.* Реализация технологии развития критического мышления в условиях реформирования системы высшего образования // Современные образовательные технологии: Доводы в пользу активных форм обучения. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2010. – С. 35–40.
3. *Турик Л. А., Осипова Н. А.* Педагогические технологии в теории и практике: развитие критического мышления через чтение и письмо, «дебаты», «образ и мысль», медиатехнология, проектная технология, портфолио: учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2009. – 281 с.
4. *Умбрашко К. Б.* Классификация исторических источников в профессиональной подготовке бакалавров (культурологические аспекты) // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 4. – С. 95–101.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 030600 История (квалификация (степень) «бакалавр»). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 16 декабря 2009 г. № 732 [электронный ресурс] // Федеральный портал «Российское образование». URL: [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_09/prm732-1.pdf](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_09/prm732-1.pdf) (дата обращения 09.07.2013).
6. *Ширяева Н. А.* Специфика реализации исследовательской деятельности в организации образовательного процесса // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 7. – С. 144–148.
7. *Ялалов Ф. Г.* Деятельностно-компетентный подход к практико-ориентированному образованию [электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 15 января. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-2.htm>. – В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: [list@eidos.ru](mailto:list@eidos.ru). (дата обращения 09.06.2013).

**Боглаева Людмила Владимировна**

*Преподаватель кафедры теории обучения русскому языку и педагогической риторики Института филологии, массовой информации и психологии Новосибирского государственного педагогического университета, bluth@rambler.ru, г. Новосибирск*

**ФОРМИРОВАНИЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ:  
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ  
(НА ПРИМЕРЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА)**

*Аннотация.* В статье описывается многоаспектность педагогической деятельности, влияние этого факта на сложность формирования мировоззрения будущего педагога. Показаны пути развития профессиональной позиции посредством рефлексии, выделены аспекты психологического анализа урока, на которых важно сосредоточить внимание будущему педагогу. Обращение к концепции М.М.Бахтина в статье помогает описать диалогичность как основу педагогической деятельности, основу субъектной позиции и как залог формирования рефлексивного профессионального мышления.

*Ключевые слова:* мировоззрение, диалог, рефлексия, педагогическая деятельность

**Boglaeva Ludmila Vladimirovna**

*Lecturer of the department of Learning theory of the Russian language and pedagogical rhetoric at the Novosibirsk State Pedagogical University, bluth@rambler.ru, Novosibirsk*

**FORMING WORLD-VIEW OF PROCESS  
PROFESSION PREPARATION PEDAGOGUE: PSYCHOLOGICAL ASPECTS  
(BY EXAMPLE SPECIAL OF RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE)**

*Abstract.* The article is dedicated to the multidimensionality of pedagogical activity, and its influence on complex development of the future teacher's worldview. Ways of development of a professional position by means of a reflection are shown, aspects of the psychological analysis of a lesson on which it is important to concentrate attention to future teacher are allocated. The appeal to M.M.Bakhtin's concept in article helps to describe a dialogueness as a basis of pedagogical activity, a basis of a subject position and as pledge of formation of reflexive professional thinking.

*Keywords:* world-view, dialogue, reflection, pedagogical activity

Для педагогических профессий сформированность мировоззрения особенно важна, учитывая связанность данной деятельности с трансляцией культуры. В своей основе образование, с точки зрения В. Д. Понамарева, «имеет дело с духовной структурой «человека массы», с мотивами, определяющими его поведение, интересами, целями, тенденциями в отношении к знаниям, интеллектом и информационным потенциалом, мировоззрением, со своим смыслом жизни». Цель педагогической деятельности должна быть соизмерима с целями культуры [5, с. 52]. Соответственно, так же как и цели человека, работающего в данной сфере.

Мировоззрение как научная категория

описывалась, прежде всего, философией, а между тем как результат познавательных и мыслительно-нравственных усилий человека, усилий работы сознания мировоззрение является продуктом психической деятельности человека. При этом, философский взгляд на мировоззрение как на систему взглядов на мир и место человека, общества и человечества в нем, на отношение человека к миру и самому себе, а также соответствующие этим взглядам основные жизненные позиции людей, их идеалы, принципы деятельности, ценностные ориентации [6], не вступает в противоречие с вышесказанным. А именно система взглядов не может быть выработана вне психических усилий человека. В опре-

делении М. Шелера, мировоззрение выступает как «управляющий всей культурой или одной личностью вид селекции и членения, в котором оно (мировоззрение) фактически вбирает чистую сущность физических, психических и идеальных вещей, независимо оттого, как совершается их осознание и даже происходит ли это осознание вообще. С нашей точки зрения такое осмысление мировоззрения, делает его полным синонимом понятия Картина мира. КМ, формируясь в детском возрасте, под влиянием случайных обстоятельств и впечатлений, оставляющих глубокий след в психике ребенка, является по большей части продуктом бессознательного, более того, даже ее закрепление является неуправляемым. По высказыванию Н. И. Борисовой, закрепление КМ напоминает детскую игрушку – калейдоскоп, и в момент остановки мы не можем предположить, в какой узор сложатся отдельные стекляшки. Формирование мировоззрения связано с пробуждением сознания, с осмыслением, иногда, даже с преодолением, имеющегося, привычного смысла, с противоречиями в системе ценностей взрослеющего человека. Конечно, основу мировоззрения составляет КМ, и целостность мировоззрения как свойство всякого образа несет на себе таинство и невозможность конечного осмысления, но как система ценностных отношений вполне поддается такому осмыслению и что самое главное влиянию.

Мировоззрение формируется вместе с выработкой отношения к традициям и ценностям. Трудность и перспектива здесь состоит в том, что непосредственная передача невозможна. Конечный итог зависит от выбора, совершаемого самим человеком, выбора относительно определенных ценностей – Ребенок, Текст, Урок, Культура и т.д. Почему выбор должен быть сделан в пользу данных категорий, а не каких-то других? И каким образом? Будущий специалист быстро ориентируется в том, что поддерживается общественными институтами и ради отмены или другой мифической выгоды готов это «нечто» подхватить. Например, приверженность гуманистическим идеалам часто носит декларативный характер в педагогической среде.

Ценности «присвоены» внешним образом, и человек даже может верить в то, что

происходящее имеет отношение к нему, что «это о нем», но действительно принять некоторую систему ценностей, возможно, только имея внутреннюю потребность, задачу, вопрос. Речь идет о развитии внутренней рефлексии и о включенности в диалогические отношения с теми ценностями, которые и составляют суть предмета. Кто для будущего педагога ученик – объект? В учительской одна из самых частых тем: «А он, а они...!» Кто для преподавателя Автор и Герой произведения – объекты? Когда учитель повторяет на уроке литературы: «Пушкин – наше все!», что на самом деле он имеет в виду? Основная проблема – стали они Со-беседниками или нет! Пушкин, Ученик, Культура и сам педагог. Находятся ли эти субъекты педагогического процесса в диалогических отношениях?

«Два голоса – минимум жизни, минимум бытия» – говорит М. М. Бахтин [2, с. 237]. «Диалогические отношения ... – это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение... Где начинается сознание, там ... начинается и диалог [1, с. 112]. Диалогичность у Бахтина выступает как суть бытия человека [7, с. 24]. Диалогичность культуры (Бахтин М. М., Библиер В.С., Курганов С. Ю.), диалогичность психики и основных психических процессов (Бахтин М. М., Выготский Л. С., Флоренская Т. А.), основных процессов познавательно-мыслительной деятельности – познание, понимание, о-со-знание и со-бытия человеческой жизни, на что указывает внутренняя форма слова, рождаются в диалоге с другими. «Любой продукт человеческого творчества своего рода «послание», «весть», вступая в диалог с другими текстами, вновь и вновь актуализирует целостную жизнь культуры. [1, с. 115] Отсюда и все что создает человек, с нашей точки зрения обладает чертами диалогичности, является вестью. И деятельность человека как перспективная развивающая его, обнаруживающая его «внутреннего человека», помогающая ему выразить себя может быть только диалогической по своей сути.

Профессиональные достижения (особенно в сфере человек-человек) – не являются конечным итогом, они длятся, рождаются и

развиваются в процессе Диалога и в результате Выбора. Остановка на этом пути – означает остановку развития человека и в определенном плане, мы здесь наблюдаем некую слитность профессионального и личностного развития.

Формирование мировоззрения в процессе профессиональной психолого-педагогической подготовки зависит от степени усвоения и принятия предмета педагогической деятельности, и осмысления ценностей, включенных в данную деятельность, это вступление в диалогические отношения. Это и диалог с внутренним человеком и с субъектами данной деятельности, и с ее предметом.

Инструмент развития диалога – рефлексия. Рефлексия понимается нами не только как инструмент самопознания субъекта в деятельности и в общении, но и как инструмент познания, освоения деятельности основополагающий принцип человеческого мышления [6], путь развития субъектности и путь формирования мировоззрения субъекта. Рефлексивность и диалогичность мышления связаны между собой.

И. А. Зимняя отмечает, что «осмысление себя как субъекта педагогической деятельности, своего поведения, своих сильных и слабых сторон есть проявление и результат предметно-личностной рефлексии и проективно-рефлексивных способностей учителя» [4, с. 173]. Мы можем, конечно, говорить о рефлексии как о способности и, безусловно, этот факт имеет место, но, представляется, что важнее, в отношении профессионального развития педагога, сделать акцент на понимании рефлексии как планомерной работы студента. Когда студент планомерно, на педагогической практике, из урока в урок обращается к анализу своего урока или уроков коллег, он не только обнаруживает свои сильные и слабые стороны, но и вырабатывает дальнейший профессиональный путь, осознает свое отношение к различным сторонам педагогической деятельности, к профессиональному сообществу.

В педагогической деятельности мы можем говорить о педагогической, методической, но большее внимание хотелось бы уделить психологической рефлексии. Зимняя И.А. выделяет три основных этапа психологической рефлексии: предварительный, связанный с планированием урока; текущий,

осуществляемый непосредственно в деятельности; ретроспективный [Там же. С. 178]. Эти этапы, конечно, связаны между собой, перетекают друг в друга. Профессиональную рефлексию отличает от обычных переживаний, наличие результата, связанного с профессиональной деятельностью.

Педагогическая деятельность является многоаспектной, предмет ее многообразен. В этом и состоит сложность ее освоения и осознания. Остановимся на уроке как пространственно-временной моменте, как хронотопе, данной деятельности, единице ее анализа. Урок представляет собой не часть этой деятельности, а всю ее совокупность, целостность. В нем находят отражение все аспекты профессиональной деятельности педагога, в том числе и психологические. «Анализ любого урока представляет собой комплексное рассмотрение, в котором психологический, педагогический, методический и предметный аспекты тесно связаны друг с другом» [Там же. С. 172]. Определенная схема анализа, только лишь помогает обнаружить четкую границу психологической проблемы, над которой необходимо поработать, а также осознать отношения составляющие основу профессионального мировоззрения. Прежде всего, это отношения внутри трехчастной модели: Ученик-Учитель-Урок (Текст), каждая составляющая, которой раскрывается во все своем многообразии.

Аспект «Ученик» включает в себя следующие психологические характеристики: возрастные отличия; развитость познавательных процессов: ощущений и восприятия (Чувствителен ли данный человек? Готов ли к получению новых ощущений? Являются ли они ценностью для него? Какова степень дифференцированности ощущений, а впоследствии наблюдений и выводов?), внимания (На что направлено его внимание? Каковы его характеристики?), памяти, как основы всей учебной деятельности, мышления (Каковы свойства и структура мышления? Является ли оно творческим или по большей части репродуктивным?); иерархичность, структуру познавательных процессов; личностные характеристики, степень развития субъектности, особенности развития, потенциал развития и в связи с этим обучаемости и воспитуемости субъекта; характерологические черты; особен-

ности мотивации и направленности личности, систему ценностных отношений к миру, к людям, различных возрастов, к предмету, культуре и т.д.

Аспект «Учитель» в личностном выражении содержит те же характеристики, что и «Ученик». Степень развитости всех психологических составляющих личности учителя имеет существенное значение для успешности его профессиональной деятельности. Развитие ученика находится под пристальным вниманием, а что мы знаем об учителе этого класса?

Но учитель в классе, не только частный человек, он выступает и как профессионал. Однако непосредственное наблюдение на уроках показывают, что это не всегда так. Во время работы психологом в школе (ныне лицей) мне пришлось встретиться с таким учителем, о чем я обязательно рассказываю студентам. Открывается дверь в кабинет психолога и учитель литературы и русского языка вталкивает туда довольно полного шестиклассника, со словами: «И протестируйте мне этого идиота!» Оказывается, данный ученик не отвечает на вопросы учителя – молчит. Тест «Прогрессивные матрицы Равенна» дает результат – 140 единиц IQ – выдающийся интеллект, что подтверждается и в беседе с молодым человеком. Смотрим темперамент, и – флегматик!!! Смотрим страхи и – детский страх нападения (напугали старшие подростки во дворе, приставили к голове зажигалку в виде пистолета). В данном случае молчание школьника в ответ на неожиданный вопрос на уроке обусловлено, по-видимому, «ступором», как следствием сочетания страхов, невротизации, индивидуальных особенностей. Очевидно, сколько профессиональных и этических моментов не учел здесь учитель (кстати, холерик), получивший, в том числе и психологическое образование. Здесь учитель выступил как человек, поглощенный эмоцией обиды и злости, что лишило его возможности как профессиональной, так и личностной рефлексии. Для учителя-человека-урок может оказаться также событием, вызывающим «ступор», тогда личные переживания, заслоняют профессиональные навыки. И в результате, что транслирует такой учитель? Возможность неуважительного отношения к другому, возможность решать проблемы по-

средством демонстрации агрессии, психологического насилия, безальтернативности... Показателем развитости профессиональной рефлексии является не факт отсутствия подобных ситуаций и других ошибок в профессиональной деятельности, а каков следующий шаг, как педагог будет осмысливать и понимать свои действия, ошибки, конфликты.

Управленческие и организаторские возможности и навыки будущего педагога имеют значение, для успешной реализации процессов усвоения учениками знаний, активных форм учебного взаимодействия, управления группой (классом), включенности в организационную культуру школы.

В системе ценностных ориентаций важно, какое место в деятельности учителя отведено учебному предмету (в данном случае это русский язык и литература). Учитель как человек может одни темы и тексты любить и предпочитать их другим. Один из примеров, взятый из педагогической практики иллюстрирует этот аспект. Студентка-практикантка, выходя из школы после уроков, обращаясь к своей коллеге, говорит: «Слава богу, кончился этот Дубровский!»

«Текст» как аспект психологического анализа урока, требует отдельной статьи для своего рассмотрения. Здесь важно лишь упомянуть, что текст только тогда начнет обладать ценностью для участников педагогического процесса, когда окажется, включенным в систему их ценностных отношений, в диалогические отношения. Только в этом случае тест «заговорит» как равноправный собеседник.

Важно, что данная модель Ученик-Учитель-Урок формируется и развивается в социальной и ценностно-культурной среде, а также в континууме современного мира.

Рефлексия здесь выполняет задачу обнаружения своего подлинного отношения к предмету деятельности, работу с противоречиями, вызванными различиями между представлениями и реальностью, между планированием и происходящим, между необходимым и имеющимся в наличии, между мечтой и реальным выбором. Конечно, на практике студенту предоставляется возможность анализа урока в группе коллег, но самое главное это формирование внутреннего собеседника-профессионала, которое в это время подспудно осуществляется.

**Библиографический список**

1. *Аверинцев С. С., Давыдов Ю. Н., Турбин В. Н. и др.* М. М. Бахтин как философ. – М.: Наука, 1992. – 226 с.
2. *Бахтин М. М.* Проблема поэтики Достоевского. – М.: Советский писатель, 1963. – 363 с.
3. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
4. *Пономарев В. Д.* Введение в игровую тех-

нологию учебно-воспитательной деятельности современной школы: учеб.-метод. пособие. – Кемерово: Кемер. ОблИУУ, 1997. – 109 с.

5. *Философия: Энциклопедический словарь/ под редакцией А.А. Ивина.* – М.: Гардарики, 2004. – 1072 с.

6. *Флоренская Т. А.* Диалог в практической психологии: Наука о душе. – М.: Владос, 2001. – 208 с.

УДК 378

**Шепшинская Инна Михайловна**

*Старший преподаватель кафедры английского языка факультета иностранного языка Новосибирского государственного педагогического университета, shepshinskaya.inna@yandex.ru, Новосибирск*

**КЕЙС-СТАДИ КАК АКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

*Аннотация.* В статье кейс-метод рассматривается как метод создания учебных ситуаций, обеспечивающих организацию профильного обучения иностранным языкам в педагогическом вузе; представлена классификация педагогических ситуаций; описан алгоритм работы с педагогическими ситуациями на практических занятиях по иностранному языку; рассматривается возможность использования ситуационного анализа в обучении разговорному языку.

*Ключевые слова:* кейс-метод, ситуационный анализ, активные методы обучения, педагогические ситуации, профильное обучение иностранным языкам, исследовательская деятельность студентов.

**Shepshinskaya Inna Mihaylovna**

*Senior Teacher of the Department of Foreign Languages of Novosibirsk state pedagogical university, shepshinskaya.inna@yandex.ru, Novosibirsk*

**CASE-STUDY AS THE ACTIVE METHOD OF TRAINING FOREIGN LANGUAGES IN PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION**

*Abstract.* As the title implies the article describes case study as the active method of teaching foreign languages at Teacher Training University. Much attention is given to the classification of pedagogical situations and the ways of dealing with them in the English language classroom; the algorithm of work with pedagogical situations is described. It is spoken in detail about the possibility of applying multiple case study to teaching spoken foreign language.

*Keywords:* case study, active methods of teaching, pedagogical situations, teaching foreign languages for specific purposes, research activity of students.

В современном вузе дисциплина «Иностранный язык» является базовой на двух образовательных ступенях (бакалавриат-магистратура) и изучается в соответствии с профилем подготовки студентов. Обучение иностранным языкам в высшей школе осуществляется в рамках коммуникативно-

деятельностного подхода, который предполагает формирование у студентов умений в различных видах иноязычной речевой деятельности (говорении, чтении, письме, аудировании). Деятельностный подход предусматривает стимулирование познавательной деятельности учащихся посредством их

активного вовлечения в различные индивидуальные, групповые, коллективные формы обучения, имеющие в большинстве своем интерактивный (направленный на взаимодействие) характер. В рамках деятельностного подхода обучение иностранным языкам можно организовать как деятельность или с помощью деятельности. Практика обучения иностранным языкам в вузе показывает, что реализация деятельностного подхода к обучению возможна при использовании активных методов обучения.

А. М. Смолкин дает следующее определение активным методам обучения. Активные методы обучения – это способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом, когда активен не только преподаватель, но активны и студенты. В своей классификации активных методов обучения для вуза А. М. Смолкин выделяет имитационные методы активного обучения, т.е. формы проведения занятий, в которых учебно-познавательная деятельность построена на имитации профессиональной деятельности. Все остальные относятся к не имитационным. Имитационные методы в свою очередь делятся на игровые и неигровые. К игровым относятся проведение деловых игр, инсценировок, к неигровым – анализ конкретных ситуаций (кейс-метод) [3, с. 60]. Проведенное нами исследование направлено на изучение возможностей кейс метода в организации процесса обучения иностранным языкам в вузе.

Слово «case» в переводе с английского языка означает «случай, дело, ситуация». Суть технологии ситуационного анализа или кейс-метода заключается в том, что обучающемуся предлагается изучить ситуацию, проблему, взятую из реальной практики производственной деятельности и найти пути решения данной проблемы [2, с. 91]. Впервые кейс-метод был применен в образовательной практике в Гарвардской бизнес школе. Там же в 1921 году был опубликован первый учебник по написанию ситуационных упражнений. В настоящее время обучение на основе анализа конкретных ситуаций применяется в медицине, экономике, юриспруденции, социологии как в России, так и за рубежом [5, с. 15].

Кейс-метод близок к проблемному обучению, так как построен на представлении для обсуждения проблемной ситуации. Содержательный материал кейсов традиционно представляется в виде текстов, однако, может быть представлен в различных форматах (аудио, видеофайлы). В педагогической литературе описываются различные виды проблемных ситуаций такие как «ситуация-иллюстрация», «ситуация-оценка», «ситуация-упражнение». «Ситуация-иллюстрация» демонстрирует закономерности или механизмы социальных процессов, позитивная или негативная деятельность личностей и коллективов, эффективность использования методов и приемов работы, значение каких-либо факторов и условий. В «ситуации-оценке» описывается конкретное событие и принятые меры и перед учащимися формулируется задача оценить причины, механизмы, значение и следствие ситуации и принятых мер. В «ситуации-упражнении» описывается только конкретная проблема, задача учащихся состоит в том, чтобы совместно, используя справочную литературу, Интернет-ресурсы, консультации специалистов сформировать план действий по решению представленной проблемной ситуации [1, с. 60]. Необходимо также соблюдать следующие этапы работы с ситуациями:

- 1) введение в изучаемую проблему (определение ее актуальности, сложности и значения ее решения);
- 2) постановка задач (определяется круг задач, границы анализа и поиск решений, устанавливается режим работы);
- 3) групповая работа над ситуацией (проведение групповой дискуссии для обсуждения точек зрения, формирования единого подхода к проблеме, выбор лучшего решения в данной ситуации);
- 4) итоговая беседа (подведение итогов с опорой на заранее разработанный «ключ» анализа ситуации – оптимальный вариант решения проблемы) [Там же. С. 61].

Все вышеперечисленные виды ситуаций и алгоритм работы с ними можно использовать для обучения студентов вуза иностранным языкам в соответствии с профилем их подготовки. С этой целью преподавателю необходимо подбирать ситуации на иностранном языке. Групповое обсуждение си-

туации со студентами также ведется на иностранном языке. Представление ситуаций в различных форматах (текстовый, видео, аудио), позволяет преподавателю проводить работу над разными аспектами языка и формировать у студентов такие речевые умения, как восприятие иноязычной информации на слух (аудирование) или чтение. Ситуационный анализ в обучении иностранным языкам будущих педагогов способствует формированию иноязычной коммуникативной и профессиональной компетенций. Материалом для создания педагогической ситуации может выступать видео фрагмент урока иностранного языка. Работая с педагогическими видео кейсами, студенты усваивают иноязычные фразы классного обихода, наблюдают за интонационными стилями речи учителя, анализируют речевые приемы, которые применяет учитель для достижения различных коммуникативных намерений. Педагогические видео кейсы демонстрируют студентам различные способы взаимодействия учителя с классом при объяснении нового материала, организации проверки понимания изученного материала, проведении учебно-педагогического диалога.

Педагогические ситуации могут подразделяться на три основные группы: ситуации, в которые попадает педагог; ситуации, в которых оказывается учащийся, и смешанные ситуации. В своем диссертационном исследовании Е.Н. Красикова приводит следующую классификацию педагогических ситуаций. Ситуации учащегося подразделяются на ситуации учащихся между собой, между учителем и учащимися, между учащимися и родителями, между учащимися и другими людьми. Ситуации учителя подразделяются на ситуации выбора варианта поведения учителя, ситуации оценки варианта поведения учащихся. Существует вид смешанных ситуаций подразделяющихся на ситуации между учителем и учениками, а также между учителями, учащимися и другими людьми. Данные ситуации можно использовать как в образовательных, так и в учебно-воспитательных целях [3, с. 96].

В вузовской образовательной практике обучения иностранным языкам ситуационный анализ может применяться как для обучения профессионально-ориентированному, так и разговорному языку. Кейс может быть

представлен в форме текста диалога или монолога, воспроизводящего реальную ситуацию бытового общения. Современные мультимедийные средства обучения позволяют представить конкретную ситуацию общения в видео формате, что помогает проанализировать речевое поведение носителя языка в целом, включая интонационное оформление высказываний, невербальные способы выражения информации (мимику, жесты), стилистические особенности употребления речевых и этикетных формул общения. В основу учебных кейсов могут входить типовые ситуации повседневного диалогового общения следующей тематики: «Introductions/ Identifying Self and Others», «Apologizing», «Giving and Receiving Thanks», «At the Restaurant», «At the Doctor's», «Asking the Way»/ «Знакомство: Представление себя и других», «Выражение извинения», «Выражение благодарности», «В ресторане», «У врача», «Осведомление о местонахождении чего-либо».

Обучая стандартным ситуациям иноязычного общения, преподавателю необходимо подбирать несколько аналогичных случаев (multiple case study), объединенных одной темой. Это позволит учащимся провести сравнительный анализ каждого кейса и проследить, как одна речевая интенция может быть выражена разными языковыми способами. Работу с текстом кейса, как и работу с любым другим текстом на иностранном языке, необходимо организовывать в три этапа: дотекстовый, текстовый и послетекстовый [4, с. 90]. На дотекстовом этапе преподаватель знакомит учащихся с новой лексикой или грамматическим явлениями, которые встречаются в тексте, снимает возможные трудности восприятия текста и выдает задания для выполнения во время прочтения/ прослушивания текста. Цель текстового этапа заключается в развитии языковой, речевой или социокультурной компетенции учащихся с учетом их реальных возможностей иноязычного общения [Там же. С. 102]. На данном этапе студенты знакомятся с текстом и выполняют задания, ориентированные на поиск, вычленение, фиксирование определенного языкового материала. Преподаватель может предложить студентам во время просмотра видеоряда кейсов записать разные фразы, выражающие одно значение.



Приведем пример такой установки: «Просмотритетри ситуации, объединенные одной темой «At the Doctor's», и выпишите те фразы, с помощью которых доктор расспрашивает о жалобах пациента».

На послетекстовом этапе студенты работают в мини группах, анализируя языковые особенности текстов ситуаций. Преподаватель может предложить учащимся критерии оценки языкового материала. На данном этапе, помимо вышперечисленных упражнений, можно использовать проектную работу, связанную с подготовкой аналогичных видеосюжетов самостоятельно, ролевые игры, в основу которых положены сюжеты кейса. При этом их можно частично видоизменять.

Являясь активным методом обучения, ситуационный анализ активизирует познавательную деятельность студентов, формирует навыки работы в команде, навыки принятия коллективных решений, приобщает студентов к проведению исследовательской деятельности. Поэтому целесообразно при-

менять ситуационный анализ как для обучения профессиональному, так и бытовому общению на иностранном языке.

#### Библиографический список

1. Жук А. И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов. – Мн.: Аверсэв, 2004. – 336 с.
2. Ильязова М. Д. Кейс-стади как метод создания учебных профессионально-ориентированных ситуаций: ситуационно-контекстный подход // Сибирский педагогический журнал.– 2013. – №2. – С. 58–61.
3. Красикова Е. Н. Кейс-метод в структуре и содержании методической компетенции лингвиста-преподавателя: дис. ... канд. пед. наук. – 2006. – 172 с.
4. Смолкин А. М. Методы активного обучения. – М.; Высш. шк., 1991. – 176 с.
5. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Продвинутый курс. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 272 с.
6. Сурмин Ю. П. Ситуационный анализ или анатомия кейс-метода. – Киев: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.

# МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

УДК 37.091

*Бродовская Зинаида Владимировна*

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Института детства Новосибирского государственного педагогического университета, zina3010@mail.ru, Новосибирск*

## ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ КАК ЦЕННОСТНАЯ КОМПОНЕНТА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* В статье обоснована необходимость организации экологического воспитания учащихся на первой ступени школьного образования. Проведен анализ федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования с целью выявления экологической составляющей в его содержании. Названы показатели сформированности экологической культуры ребенка, которые являются ориентиром для учителя начальных классов при планировании и осуществлении экологического воспитания. Раскрыты условия и механизмы воспитания у младших школьников основ экологической культуры личности.

*Ключевые слова:* экологическое образование, экологическая культура, концепция экологического воспитания, нравственно-экологическая позиция личности.

---

*Brodovskaya Zynaida Vladimirovna*

*Candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of the department of pedagogics and training technique of elementary education of the Institute of childhood at the Novosibirsk state pedagogical university, zina3010@mail.ru, Novosibirsk*

## ECOLOGICAL EDUCATION OF THE PERSONALITY AS VALUABLE COMPONENT OF MODERN EDUCATION

*Abstract.* The author proves the necessity to organize the ecological education of pupils at the first step of school education. The analysis of the federal state educational standard of the primary general education for the purpose of identification of an ecological component in its contents is carried out. Indicators of formation of ecological culture of the child which are a reference point for the elementary school teacher during the planning and implementation of ecological education are called. Conditions and education mechanisms as well as bases of ecological culture of the personality of younger school students are opened.

*Keywords:* ecological education, ecological culture, concept of ecological education, moral and ecological position of the personality.

Экологическая ситуация, сложившаяся за последние десятилетия на планете, поставила перед человечеством проблему достижения устойчивого развития общества. Такое развитие предполагает не только разумную эксплуатацию природных ресурсов, но и формирование соответствующего сознания по отношению к экологическим проблемам, воспитание личности, способной жить в гармонии с окружающим миром. Экологические проблемы – проблемы нравственные, их невозможно решить только технически

или технологически. Любые знания по отношению к нравственности человека нейтральны, поэтому важно, каким образом он умеет распорядиться «багажом» полученных им знаний. Для этого необходимо образование («введение в образ»), которое позволяет личности усвоить необходимые в жизни эколого-нравственные нормы, ценности и отношения. «Экологическая ситуация требует перевода знаний в убеждения, предполагает перестройку взглядов и представлений человека, когда усвоенные им нормы становят-

ся одновременно нормами его поведения» [3, с. 87]. Становится очевидным, что одной из важнейших составляющих образовательного процесса современной школы становится экологическое образование учащихся. Особое место в системе непрерывного экологического образования занимает начальная школа, где целенаправленно закладываются основы экологических знаний и навыки взаимодействия с природой.

В процессе развития экологической культуры младшего школьника можно условно выделить этапы, совпадающие с переходом ребенка из класса в класс. В качестве основных критериев роста следует, на наш взгляд, назвать приобретенный ребенком опыт взаимодействия с окружающим миром (обеспечивает необходимую базу в развитии экологической культуры личности) и следующие проявления нравственно-экологической позиции личности:

усвоение норм и правил экологически обоснованного взаимодействия с окружающим миром, трансформация значительной их части в привычки ребенка;

наличие потребности в приобретении экологических знаний, ориентация на практическое применение их; потребность в общении с представителями животного и растительного мира, сопереживание им, проявление доброты, чуткости, милосердия к людям, природе; бережное отношение ко всему окружающему; проявление эстетических чувств, умения и потребности видеть и понимать прекрасное, потребности самовыражения в творческой деятельности;

проявление инициативы в решении экологических проблем ближайшего окружения [1].

Названные показатели сформированности экологической культуры ребенка являются ориентиром для учителя начальных классов при планировании и осуществлении экологического воспитания. По определению Б. Т.Лихачева сущность экологической культуры «может быть рассмотрена как органическое единство экологически развитых сознания, эмоционально-психических состояний и научно обоснованной волевой утилитарно-практической деятельности» [7, с. 35]. Анализ ФГОС НОО позволил нам выявить экологическую компоненту в его содержании. В документе отмечается, что «стандарт ориентирован на становле-

ние личностных характеристик выпускника («портрет выпускника начальной школы»). При внимательном прочтении составляющих «портрета выпускника начальной школы» становится очевидным, что все перечисленные качества в той или иной степени являются составляющими экологической культуры личности.

В новых стандартах определены требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования (ООП НОО). При анализе личностных результатов ООП НОО (п.10) находим, что они должны отражать «формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий» [8, с. 94].

Предметные результаты освоения ООП НОО с учетом специфики содержания предметных областей включают в себя конкретные учебные предметы. Система экологических понятий включена в содержание предметной области «Обществознание и естествознание» (Окружающий мир) (п.12.3). [8].

Содержание курса «Окружающий мир» обеспечивает естественнонаучную основу понимания младшими школьниками законов природы, необходимости ее охраны, поскольку в этом курсе уделяется особое внимание формированию конкретных знаний об объектах живой и неживой природы.

Также следует отметить, что для становления и развития ответственного отношения к природе, формирования экологической культуры младших школьников не последнюю роль играет содержание и других учебных предметов начальной школы, которые несут ту или иную информацию о жизни природы, о взаимодействии человека (общества) с природой, о ее ценностных свойствах. Например, «содержание предметов гуманитарно-эстетического цикла (русский язык, литературное чтение, музыка, изобразительное искусство) позволяет обогащать запас сенсорно-гармонических впечатлений младших школьников, способствует развитию его оценочных суждений, полноценному общению с природой, грамотному поведению в ней. Общеизвестно, что произведения искусства также как и реальная природа в ее многообразных проявлениях кра-

сок, форм, звуков, ароматов служит важным средством познания окружающего мира, источником знаний о природном окружении и нравственно-эстетических чувств.

Уроки технологии способствуют расширению знаний учащихся о практическом значении природных материалов в жизни человека, разнообразии его трудовой деятельности, о роли труда в жизни человека и общества, содействуют формированию умений и навыков грамотного общения с объектами природы, экономного использования природных ресурсов [4].

Одно из обязательных требований ФГОС НОО – реализация программы формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни (п. 19.7). Данная программа обеспечивает: *формирование представлений об основах экологической культуры на примере экологически безопасного поведения в быту и природе, безопасного для человека и окружающей среды; формирование познавательного интереса и бережного отношения к природе; формирование умений безопасного поведения в окружающей среде и простейших умений поведения в экстремальных (чрезвычайных) ситуациях.*

Для успешной реализации данной программы учителю начальных классов следует ориентироваться в целом ряде специальных понятий, таких как экология, экологическая культура, экологическое воспитание, экологическое сознание, также четко представлять себе задачи экологического воспитания, которые в дальнейшем и станут и его результатами.

Для характеристики сущности и структуры экологической культуры личности Б. Т. Лихачев использует такие понятия как «экологическое восприятие» (обеспечивающие человеку видение, слышание, обоняние, осязание природы во всей ее гармонической естественной и эстетической целостности), «экологическое воображение» (продуктивное, творческое воссоздание последствий того или иного вмешательства человека в жизнь природы и общества), «экологическое чувствование» (сознательно-бессознательное единение человека с природой, переживание страдания, боли, мучения от ее ущербности, восторг, упоение, вызванное чистотой, гармонией природы), «дей-

ственно-практическое волевое, экологически обоснованное, практическое отношение к природе, поведение в ней в соответствии с объективными законами взаимодействия, нормами права, морали, этики, безущербной целесообразности» [7, с. 165].

Экологическая культура – качественное новообразование личности, часть ее общей культуры. Показатели ее сформированности необходимо исследовать на двух уровнях: внутреннем и внешнем – качественные изменения в структуре личности и их проявления во взаимодействии человека с окружающим миром.

На первом (внутреннем) уровне мы оперируем такими категориями, как потребности, способности, интересы, ценности, мотивы, привычки, чувства, эмоции, знания, умения, навыки, субъективная позиция и др. На втором (внешнем) уровне мы пользуемся такими категориями, как отношение, поведение, поступок, деятельность, взаимодействие и др. На каждом этапе личностного развития общие категории имеют свое конкретное содержание и формы выражения, обусловленные психолого-педагогическими особенностями, спецификой возраста [1].

В качестве одного из наиболее существенных моментов в воспитании экологической культуры школьников следует считать преодоление в сознании эколокультурного перекося о приоритете человека над природой и привитие нового мироощущения, при котором природа и человек в ней воспринимались бы во взаимной связи и зависимости. Если формирование экологического сознания идет на уроке, то нормы экологического поведения закрепляются в деятельности, организованной во внеклассной и внешкольной работе.

Концепция экологического воспитания младших школьников во внеурочное время, ориентирующая педагогический процесс на развитие экологической культуры личности, гармонизацию взаимоотношений ребенка с окружающей социоприродной средой разработана И. В. Цветковой. Она выделяет следующие требования к содержанию экологического воспитания детей младшего школьного возраста: деятельность, способствующая развитию эмоционально-чувственной сферы, обогащающая позитивными примерами личный опыт младшего школьника; комплексный характер и обе-

сплечивать разнообразие видов (практическая, творческая, познавательная, игровая, др.) и направлений (эколого-экономического, эстетического, природоохранного) деятельности детей; соответствие ступеням развития экологической культуры личности, обеспечивать ребенку позитивный опыт по взаимодействию с окружающим миром; отражение особенностей окружающей среды; наличие сюжетно-образной основы содержания воспитательного процесса, соответствующей мифологическому мироощущению младших школьников [9].

Из вышесказанного, очевидно, что важнейшим компонентом экологического воспитания становится деятельность младших школьников, направленная на изучение и улучшение отношений между природой и человеком. Разные ее виды на уроке и вне его дополняют друг друга: *самостоятельная работа с различными источниками информации* позволяет накопить фактический материал, раскрыть сущность проблемы; *решение экологических задач* направлено на выявление противоречий во взаимодействии общества и природы; *сюжетно-ролевая игра* выступает средством психологической подготовки школьников к реальным экологическим ситуациям; *массовые экологически ориентированные мероприятия-праздники* расширяют опыт детей в соблюдении экокультурных норм поведения в социоприродной среде; *игры-маршруты с элементами туристско-краеведческой деятельности, общественно-полезная деятельность* послужат приобретению опыта принятия экологических решений, позволят внести реальный вклад в изучение и охрану местных экосистем, пропаганду экологических идей; *проектная деятельность* формирует опыт по формированию проблемы, рождению идей о путях ее решения; развивает творческие способности младших школьников; *диалоги с природой* развивают эмоционально чувственную сферу ребенка; *дискуссия* стимулирует учебную деятельность, способствуя проявлению личного отношения уча-

щихся к экологическим проблемам, поиску возможностей их решения [6].

Таким образом, только при условии системного, комплексного подхода к экологическому воспитанию учащихся на первой ступени школьного образования возможно заложить такие культурные ценности, которые в дальнейшем станут составляющими экологичной личности.

#### Библиографический список

1. *Бродовская З. В.* Содержание и организация курсовой подготовки учителей начальных классов в процессе повышения квалификации по экологическому воспитанию школьников: дис ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 2004. – 233 с.
2. Воспитание экологической культуры школьников как психолого-педагогическая проблема (опыт теоретико-прикладного исследования). – М.: Институт развития личности, 1997. – 64 с.
3. *Гирусов Э. В.* От экологического знания к экологическому сознанию // Взаимодействие общества и природы. – М., Изд-во МГУ, 1986. – С. 76–81.
4. *Джураева А. Х.* Экологическое воспитание в начальной школе. [Электронный ресурс]. URL: ReportSource.aspx?docId=118&colId=134&repNumb=1&srcInd=2&bn=-1#bn-1 (дата обращения: 13.06.2013).
5. *Карташова Е. С.* Формирование социально-экологической устойчивости личности школьника в контексте развития нормативного отношения к природной среде // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 9. – С. 137–150.
6. *Кузина Г. В.* Экологическое воспитание младших школьников на уроках «Человек и мир» [Электронный ресурс]. URL: ReportSource.aspx?docId=118&colId=134&repNumb=1&srcInd=1&bn=-1#bn-1 (дата обращения: 13.06.2013).
7. *Лихачев Б. Т.* Философия воспитания. – М.: Прометей, 1995. – 282 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. [Электронный ресурс]. URL: ReportSource.aspx?docId=118&colId=134&repNumb=1&srcInd=2&bn=-1#bn-1 (дата обращения: 13.06.2013).
9. *Цветкова И. В.* Экологическое воспитание младших школьников: Теория и методика внеурочной работы. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 176 с.

**Жафяров Акрам Жафярович**

*Доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО, зав. кафедрой геометрии и методики обучения математике Новосибирского государственного педагогического университета, nauka2013@rambler.ru, Новосибирск*

## АЛГОРИТМ И ПРИНЦИПЫ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ДЕЛИМОСТЬ ЦЕЛЫХ ЧИСЕЛ» НА КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ОСНОВЕ

*Аннотация.* Автором разработаны два типа моделей: первый – формирования компетентности по теории делимости целых чисел, второй – повышения компетентности, а так же алгоритм и принципы изучения базисных компетенций по названной теме [1–3], критерии для проверки компетентности по компетенциям общечеловеческим, общепрофессиональным и предметным [6].

*Ключевые слова:* компетентностный подход, школьная система образования, математика.

**Zhafyarov Acryam Zhafyarovitch**

*Doctor of physical and mathematical sciences, professor, correspondent member of RAE, head of the department of geometry and mathematics training methods at the Novosibirsk state pedagogical university, nauka2013@rambler.ru, Novosibirsk*

## ALGORITHM AND THE PRINCIPLES OF STUDYING OF THE THEME «DIVISIBILITY OF INTEGERS» ON THE COMPETENCE-BASED BASIS

*Abstract.* The author developed two types of models: the first – competence formations according to the theory of divisibility of the integers, the second – competence increases, and as algorithm and the principles of studying of basic competences on the called subject [1–3], criteria for competence check on competences universal, all-professional and subject [6].

*Keywords:* competence approach, the system of education, mathematics.

*1. Алгоритм и принципы изучения базисных компетенций теории делимости целых чисел*

В нашей стране в последнее время уделяется серьезное внимание компетентностному подходу в системе образования. Приняты следующие широкомасштабные мероприятия [5; 6]:

государство считает компетентностный подход (КП) методологией модернизации всей системы образования;

стандарты третьего поколения ФГОС ВПО для бакалавров и магистров требуют внедрения КП в учебный процесс;

аспиранты и докторанты психолого-педагогического направления также должны строить свои исследования на компетентностной основе;

система образования, построенная на компетентностной основе, является более гуманной, чем ЗУНовская.

Для реализации КП автор предлагает по-

строить изучение теории о делимости целых чисел школьного курса математики на следующих принципах и алгоритмах.

*Шаг первый.* Формируем набор базисных понятий данного предмета по принципу «необходимости и достаточности» (НД), т. е. число базисных понятий должно быть минимальным, но достаточным для изучения данного предмета (данной темы) в объеме принятых стандартов – это **Принцип 1.**

В качестве таких понятий темы о делимости целых чисел возьмем следующие понятия: делимость чисел; признаки делимости; деление с остатком; простые числа; взаимно простые числа; НОД; НОК.

*Шаг второй.* Определимся с понятием БК (базисная компетенция предмета/темы). Основой каждой базисной компетенции является либо базисное понятие предмета/темы, либо совокупность нескольких базисных понятий. В данной теме каждое базисное понятие служит основой соответствующей

базисной компетенции, т. е. число базисных компетенций равно 7. Такое построение базисных компетенций разумно, т. к. без равносильности нет и самой математики. Итак, БКТДЦ<sub>1-7</sub> – семь базисных компетенций теории делимости целых чисел.

*Шаг третий* касается вопроса о том, как изучать каждую базисную компетенцию, чтобы успешный ученик соответствовал требованиям компетентностного подхода.

*Принцип 2.* Каждую базисную компетенцию автор предлагает изучать по следующему алгоритму:

а) краткая теория: определения понятий, их свойства и элементарные поясняющие примеры;

б) демонстрационные примеры: максимально широкий набор типовых задач с решениями – это реализация старого определения образования «...по образу и подобию»; обучающий аспект – «*учить мыслям*» (А. Ж. Жафяров);

в) задачи для самостоятельного решения: *цель* – формирование самостоятельности, ответственности и стремления к инновационной деятельности – один из аспектов компетентностного подхода – «*учить мыслить*» (И. Кант);

г) творческие задания: проектный подход, необходимый для формирования стремления к творческой деятельности – «*учить и мыслям, и мыслить*» (А. Ж. Жафяров).

*Шаг четвертый* – создание педагогических условий, чтобы ребенок был *счастливым*. Надо воспользоваться советом великого педагога В. А. Сухомлинского: «Ребенок, никогда не познавший радости труда в учении, не переживший гордости оттого, что трудности преодолены, – это несчастный ребенок». Учителя и родители должны поощрять морально и материально успехи детей в преодолении трудностей как учебных, так и внеучебных, учить радоваться достигнутыми успехами. И сегодня прав К. С. Станиславский, который говорил: «...артист работает на 110 %, если он получает радость от своей работы!» Сказанное составляет суть **Принципа 3.**

*Шаг пятый* обеспечение максимальной деятельности ребенка. В развитии детей знания играют не единственную, но важную роль. Но знания не передаются (передается только информация), а добываются. Поэто-

му в работе с детьми, особенно с одаренными, необходимо придерживаться совета знаменитого ученого Б. Шоу «Единственный путь, ведущий к знанию, – это деятельность». Недаром народная мудрость говорит «...кто хорошо учится, тот сам учится». Поэтому за **Принцип 4** возьмем максимальное применение деятельностного подхода.

**2. Модели формирования компетентности по теории делимости целых чисел**

Введем понятие *компетентности по предмету (теме)*. Будем говорить, что *ученик компетентен по данному предмету (данной теме), если у него сформировано:*

мотивационно-ценностное отношение к изучению предмета (темы),

современные знания в объеме принятых стандартов,

умение применять эти знания для решения теоретических и практических задач,

стремление к самостоятельности, ответственности, инновационной и творческой деятельности,

нацеленность на продолжение образования, совершенствования и самоусовершенствования своих знаний, умений и личностных качеств.

*Замечание 1.* Указанные пять требований компетентности по теме (предмету), примем за критерии для проверки компетентности. Итак, имеются *ККТП<sub>1-5</sub> – пять критериев компетентности по теме (предмету)*.

Первым шагом достижения компетентности по теме (или предмету) является усвоение БК – базисных компетенций выбранного предмета (выбранной темы). Формирование и повышение компетентности учащихся дело весьма тонкое и трудное, требует терпения и квалифицированного подхода. Поэтому для достижения благородной цели – компетентности – требуются педагоги высокой квалификации – компетентные педагоги. В связи с этим дадим определение педагогической компетентности. *Будем говорить, что данный индивидуум (учитель) компетентен в области педагогической деятельности по данному предмету, если у него сформированы:*

мотивированность, направленность и склонность,

фундаментальные и современные знания предмета и истории его развития,

умение применять знания для решения

учебно-теоретических проблем и практико-значимых задач хотя бы в предметной области, владение методикой преподавания и культурой педагогического общения, готовность к инновационной и творческой деятельности,

нацеленность к профессиональному самосовершенствованию и личностному развитию, широко используя рефлексию.

*Замечание 2.* Названные шесть требований педагогической компетентности индивидуума примем за критерии. Таким образом, имеются *КПКИ<sub>1-6</sub>* – *шесть критериев педагогической компетентности индивидуума (учителя) по данной теме (данному предмету).*

Для построения моделей формирования компетентности нам потребуется база данных по следующим компетенциям: общечеловеческим, общепрофессиональным, учительским, предметным (тематическим).

*Общечеловеческие компетенции (ОЧК<sub>1-5</sub>).*

У каждого гражданина должно быть сформировано стремление к:

соблюдению законов Природы,

созданию цивилизованного общества, совершенного непротиворечивого законодательства, законов без двойных стандартов,

нравственной воспитанности и достижению этого от окружающих,

толерантности,

принятию обоснованных решений в профессиональной и социальной деятельности, особенно в критических ситуациях, на основе научно-аналитического анализа, учета опыта человечества и своего.

*ККОЧК<sub>1-5</sub>* – *пять критериев компетентности по общечеловеческим компетенциям.*

*Общепрофессиональные компетенции (ОПК<sub>1-6</sub>).*

У каждого гражданина должны быть сформированы:

мотивированность и склонность,

современные фундаментальные знания, умения их применять,

самостоятельность, ответственность, стремление к инновационной и творческой деятельности,

нацеленность на исследовательскую и менеджерскую деятельность, на разработку новой продукции, пользующейся спросом на рынке,

позитивная реакция на объективную критику,

нацеленность на продолжение образования, самообразования и личностное развитие.

*ККОПК<sub>1-6</sub>* – *шесть критериев компетентности по общепрофессиональным компетенциям.*

Коротко отметим, компетенции дифференцируются на тематические, предметные, межпредметные и по профильным дисциплинам специальности. Соответственно будем иметь дело с базисно-тематическими компетенциями (БТК), базисно-предметными компетенциями (БПК), базисные компетенции профильных дисциплин специальности (БКПДС). Построим несколько видов моделей формирования компетентности у субъекта воздействия (учащиеся, учителя, студенты-педагоги).

Ниже приведены три вида моделей формирования, в которых использована приведенная база данных по компетенциям и методам воздействия на субъект. На Рисунке 1 построена общая модель формирования компетентности по компетенциям: общечеловеческим, общепрофессиональным и базисным темы (или предмета в целом).

*Замечание 3.* Рассмотренная модель является системной, но громоздкой. Для кандидатских диссертаций можно ограничиться более узкой моделью, например, рассмотреть только компетенции общепрофессиональные и базисно-предметные или базисно-тематические (Рисунок 2).

Приведем конкретный пример – модель формирования компетентности БУМ (будущих учителей математики) по теории делимости целых чисел (Рисунок 3). Напоминаем, что БКТДЦ<sub>1-7</sub> – семь базисных компетенций теории делимости целых чисел.

*3. Модели повышения компетентности по теории делимости целых чисел*

Ниже приведены три модели повышения компетентности по аналогии с моделями формирования компетентности. Суть идеи повышения компетентности состоит в создании «среды» повышения компетентности базисных компетенций темы в процессе изучения как самой темы, так и других смежных тем и дисциплин. От такого вида деятельности повышается компетентность в целом, т. е. по теме и смежным дисциплинам.

Сначала рассмотрим общую модель повышения компетентности (см. рисунок 4).



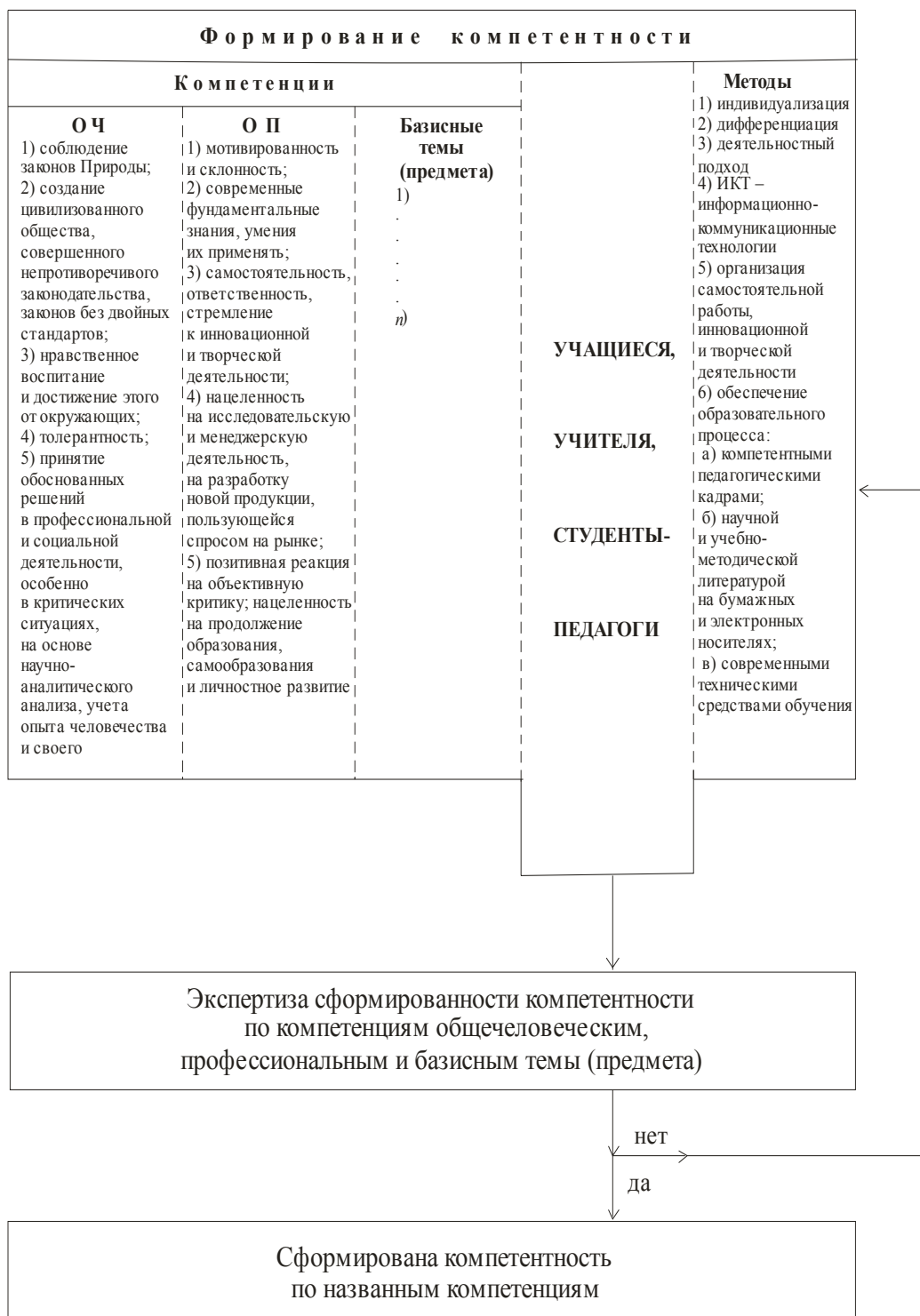
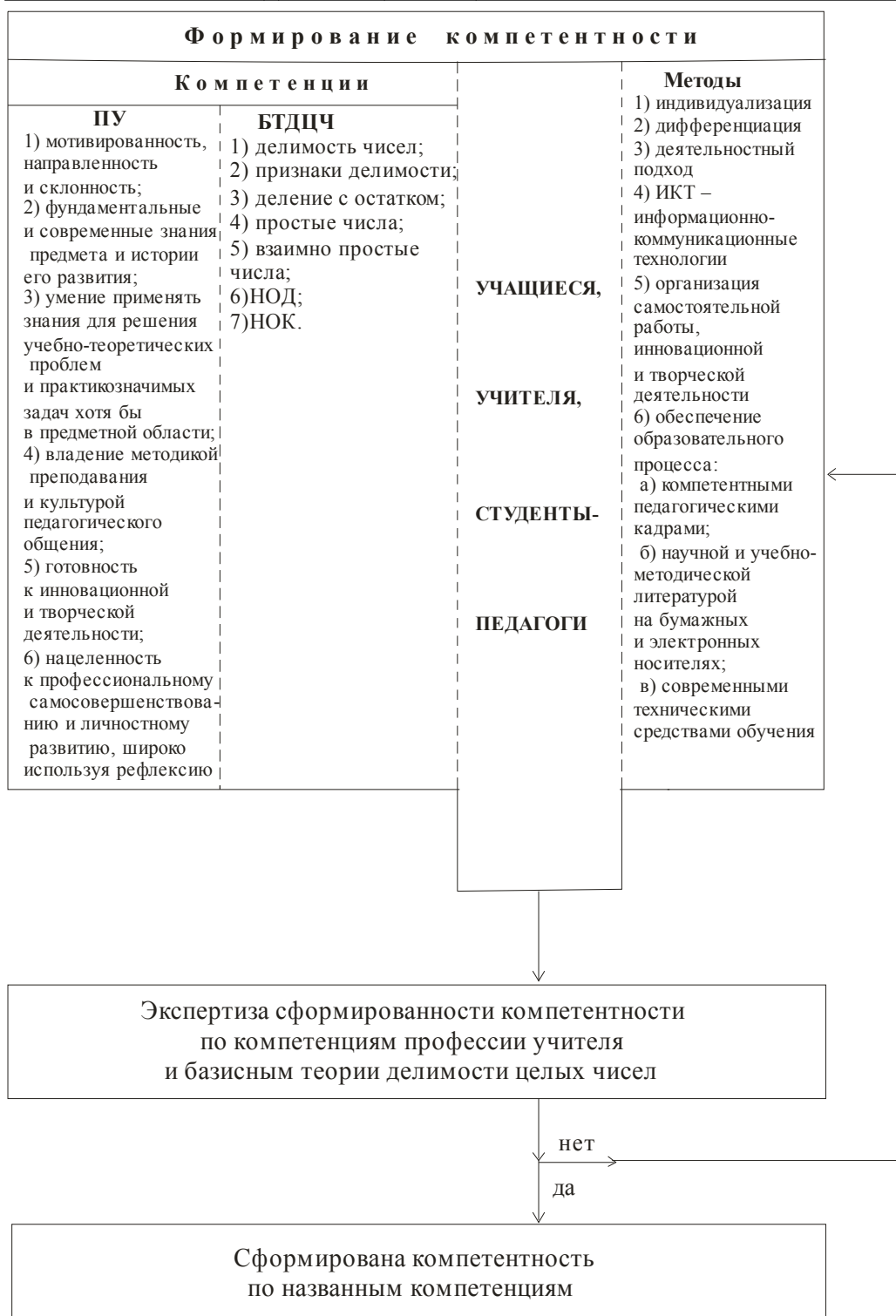


Рисунок 1 – Общая модель 1-О. Формирование компетентности по компетенциям: общечеловеческим, общепрофессиональным и базисным темы (предмета)



*Рисунок 2 – Модель 1-ОПБТ(П).  
Формирование компетентности по компетенциям  
общепрофессиональным и базисным темы (предмета)*



*Рисунок 3 – Модель 1-У-ТДЦЧ:  
Формирование компетентности по компетенциям профессии учителя и базисным теориям делимости целых чисел*

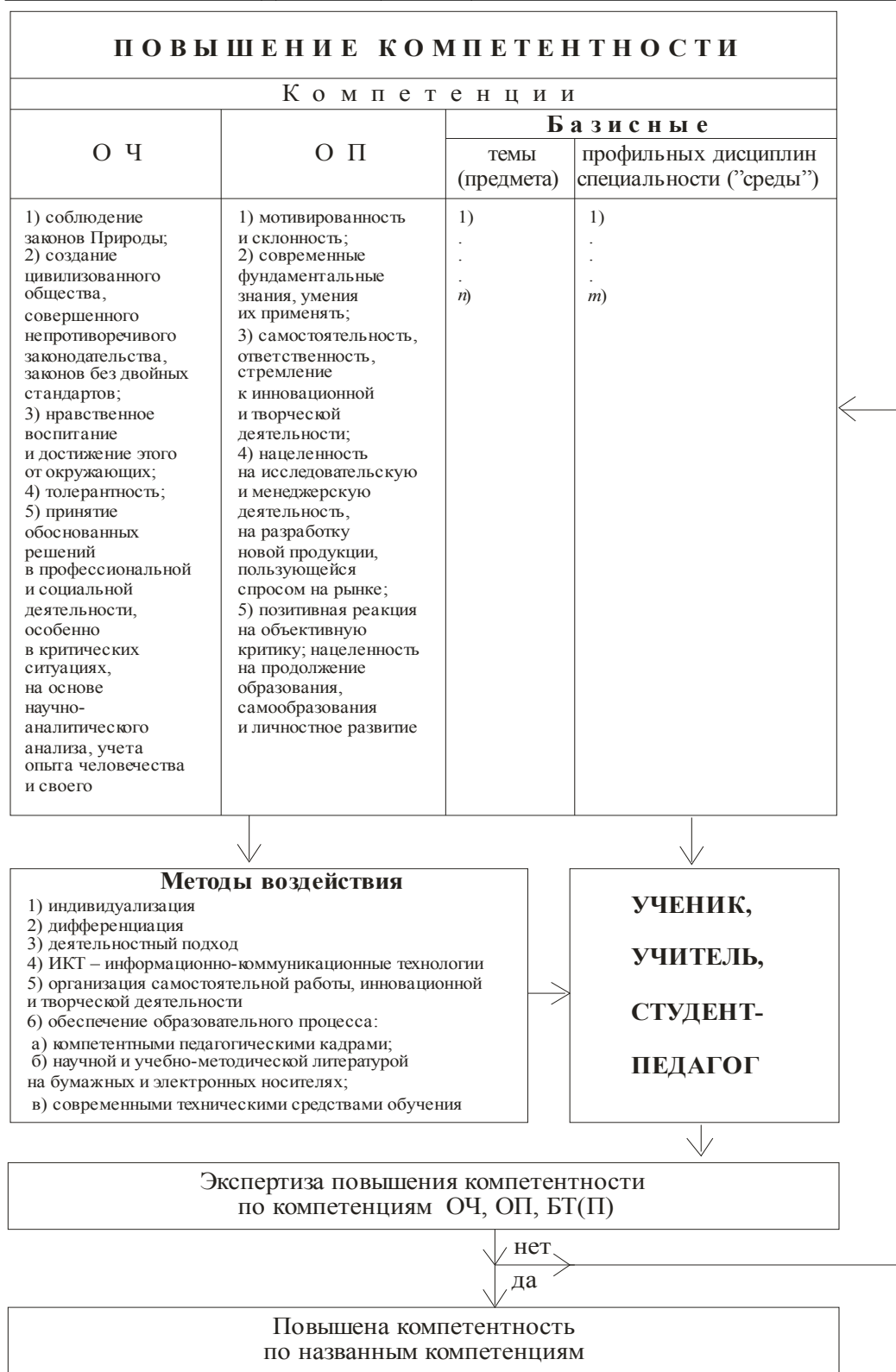


Рисунок 4 – Общая модель 2-О. Повышение компетентности по компетенциям: ОЧ, ОП и БТ(П).

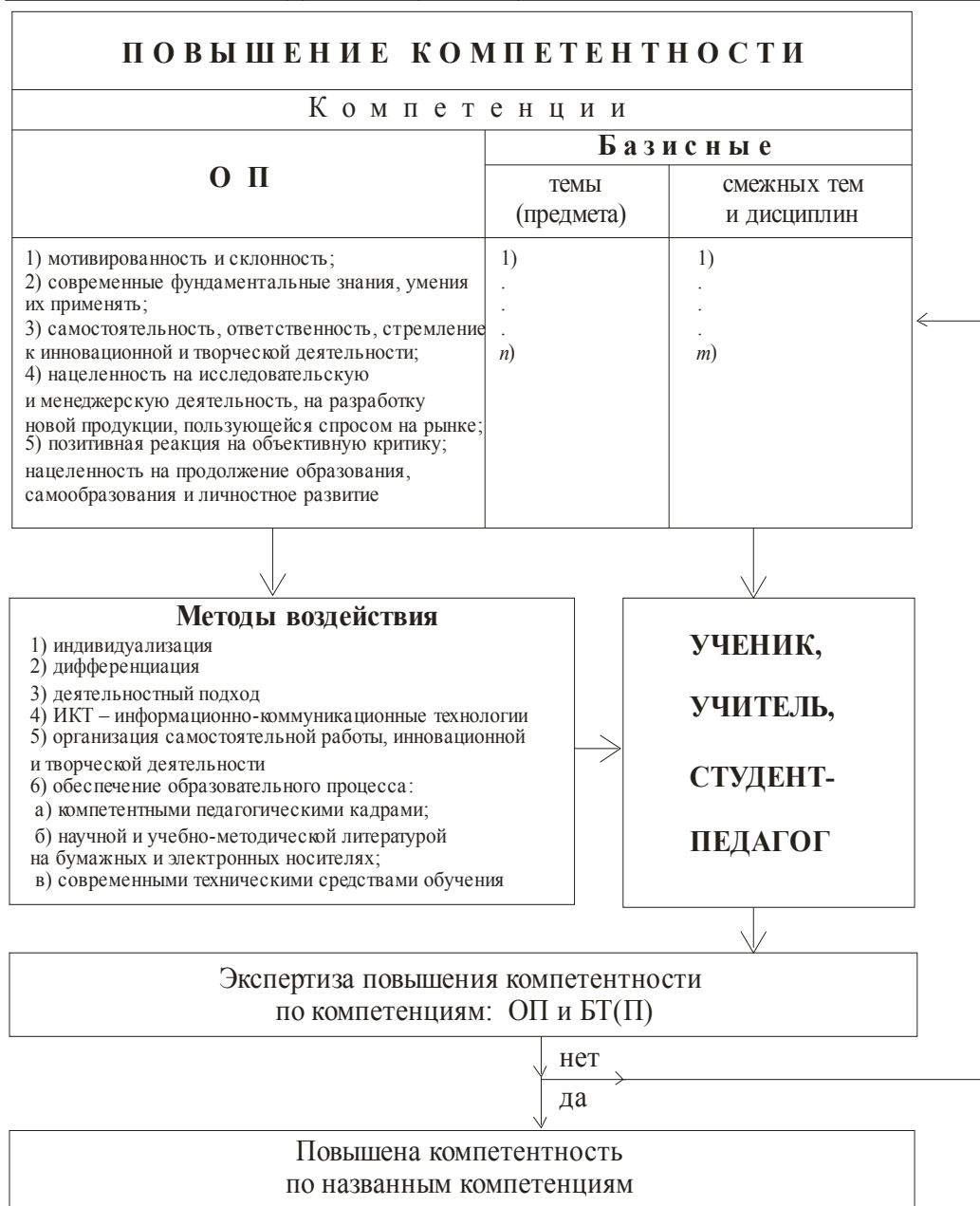


Рисунок 5 – Модель 2-ОП-БТ(П). Повышение компетентности по компетенциям: ОП и БТ(П)

Здесь имеет смысл привести то же замечание, что и после общей модели формирования, т. е. практическая ее реализация требует системного подхода, разработки педагогических условий и педагогической технологии, которые способствуют повышению компетентности по более чем 20 компетенциям.

Такой фундаментальный и системный подход нужен для докторских диссертаций. Для кандидатских диссертаций можно слегка упростить, такая модель приведена на рис. 5.

Приведем пример модели повышения компетентности БУМ – будущих учителей математики по теории делимости целых чисел.

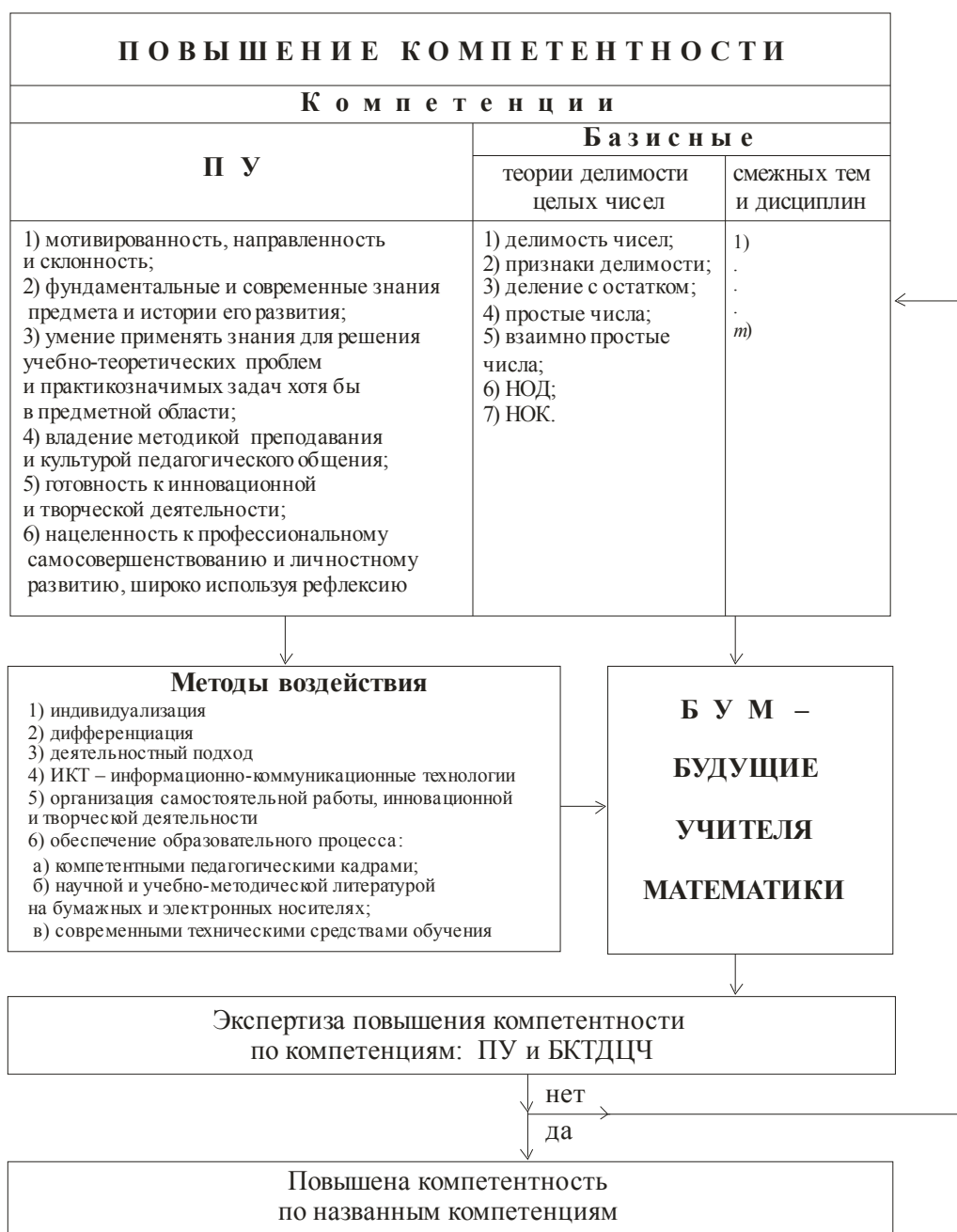


Рисунок 6 – Модель 2-У-ТДЦЧ. Повышение компетентности по компетенциям профессии учителя и базисным теории делимости целых чисел

**Библиографический список**

1. *Жафяров А. Ж.* Компетенции школьного курса Планиметрии // Педагогические заметки. – Т. 4. – Вып. 1. – Новосибирск: Изд-во ИПИО РАО, 2011. – С. 20–29.

2. *Жафяров А. Ж.* Методология и технология повышения компетентности учителей, студен-

тов и учащихся по тригонометрии: монография: в 2 ч. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2011. – Ч. 1. – 235 с.;

3. *Жафяров А. Ж.* Методология и технология повышения компетентности учителей, студентов и учащихся по тригонометрии: монография: в 2 ч. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2011. – Ч. 2. –

217 с.

4. *Жафяров А. Ж.* Компетентностный подход к изучению школьного курса алгебры // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 8. – С. 64–68.

5. *Жафяров А. Ж.* Компетентностные модели развития детей, одаренных в области математики // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 3. – С. 192–201.

6. *Жафяров А. Ж.* Философские противоречия в интерпретациях понятий «компетенция» и «компетентность» // Философия образования. – 2012. – № 1 (40). – С. 163–169.

7. *Жафяров А. Ж.* Модели формирования и повышения компетентности в процессе изучения темы «Линейная функция и ее приложения» // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №1 – С. 153–160.

УДК 371.7

**Головин Олег Васильевич**

*Кандидат биологических наук, доцент кафедры теоретических основ физической культуры факультета физической культуры Новосибирского государственного педагогического университета, golovin.o@ngs.ru, Новосибирск*

## РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

*Аннотация.* Проблема объективной оценки результатов освоения школьниками образовательной области «Физическая культура» обусловлена, в первую очередь, противоречием между требованиями к качеству выполнения практических нормативов учебных программ по физической культуре и реальным состоянием физического здоровья современных школьников. Примечательно то, что все эти учебные программы ориентированы на учащихся, преимущественно, основной (т.е. первой медицинской) группы здоровья. Однако, согласно данным из различных источников к учащимся с этой медицинской группой здоровья сегодня можно отнести не более 10% выпускников школ, что не может не отразиться ни на качестве оценки, ни на её объективности.

*Ключевые слова:* урок физической культуры; рейтинг обученности; предметные компетенции; системный подход к оценке.

**Golovin Oleg Vasilyevich**

*Candidate of biology, associate professor of the department of theoretical bases of physical culture at the Novosibirsk state pedagogical university, golovin.o@ngs.ru, Novosibirsk*

## RATING SYSTEM OF THE ASSESSMENT AT LESSONS OF PHYSICAL CULTURE

*Abstract.* The problem of an objective assessment of results of development by school students of the educational area “Physical culture” is caused, first of all, by a contradiction between requirements to quality of implementation of practical standards of training programs on physical culture and a real condition of physical health of modern school students. All these training programs are focused on pupils, mainly, the main (i.e. the first medical) groups of health is remarkable. However, according to data from various sources with this medical group of health today it is possible to carry no more than 10% of school graduates and it can’t but be reflected neither in quality of an assessment, nor in its objectivity.

*Keywords:* lesson of physical culture; rating; subject competences; system approach to an assessment.

Современный школьник, стремящийся освоить то или иное двигательное действие (упражнение) на уроке физической культуры, не может это сделать в силу разных причин, к которым, чаще всего, относится откровенно слабое физическое здоровье, индивидуальные конституциональные особенности развития организма или просто элементарный страх. Данная ситуация порождает у этого ребёнка, наряду с физическим, ещё и определённый психологический дискомфорт. Цена, которую большинство современных школьников платят за освоение программного материала по физической культуре – это показатели их физического и психического здоровья, динамика которых, оставляет желать лучшего [1].

Анализ материалов программно-методического обеспечения процесса физкультурного образования школьников показывает, что существующая система оценивания результатов их деятельности в процессе освоения предметных компетенций образовательной области «Физическая культура» остаётся достаточно субъективной [5; 6]. Отсутствие, как самого механизма, так и критериев объективной оценки результатов учебной деятельности, существенно снижают мотивацию школьников, как к самому уроку, так и двигательной активности, в целом [2]. Появившиеся в настоящее время противоречия в системе оценки качества освоения учащимися предметных компетенций образовательной области «Физическая культура» вызваны, по нашему мнению, кризисным состоянием всей системы школьного физического воспитания, неотъемлемым структурным компонентом которой она является. Эти противоречия обозначили явные несоответствия между необходимостью: комплексного (теоретико-методического и практического) подхода к формированию личной физической культуры школьника и, по существу, доминированием в оценке одностороннего, исключительно практического её компонента; обеспечения индивидуального и дифференцированного подходов учителя к оценке качества освоенных школьником предметных компетенций и отсутствием объективных критериев такой оценки; обеспечения объективности оценки качества освоенных ребёнком предметных компетенций на уроке физической культу-

ры и её субъективностью, в зависимости от воли и желания учителя; повышения мотивации учащихся к сознательным, активным и систематическим занятиям физической культурой и сохраняющимся несовершенством механизма объективного оценивания.

Выявленные противоречия позволили нам исследовать проблему объективности оценки результатов деятельности учащихся в процессе освоения образовательной области «Физическая культура», разработать, протестировать и в течение 8 лет успешно адаптировать систему комплексной рейтинговой оценки (СКРО).

СКРО представляет собой комплекс контрольно-измерительных и оценочных материалов в рамках требований ФГОС с более чёткими критериями оценки уровня освоения, как теоретико-методических знаний, так и степени развития двигательных способностей учащихся, начиная со 2-го по 11-й класс, включительно. Сущность СКРО определяется рядом базовых положений. *Комплексный подход* предполагает, что оценка качества освоенных школьниками предметных компетенций образовательной области «Физическая культура» носит интегрированный характер, отражая их содержание (знает; умеет, владеет), детерминированный двумя основными компонентами: «Практическим» и «Теоретико-методическим». Удельный вес первого компонента в оценке составляет 2/3 от целого. Вторым интегрированным компонентом оценки является «Теоретико-методический». Он, включая только одну, но обязательную группу показателей в виде тестового контроля, составляет 1/3 от целого и занимает по времени лишь один урок, предполагая оценку качества освоения школьниками основ теоретических знаний образовательной области «Физическая культура». *Рейтинг обученности*, как категория педагогической квалиметрии, предоставляет возможность каждому школьнику набирать «рейтинговые (количественные) баллы» по всем трём группам показателей, что может служить основанием для более объективной оценки качества освоения им учебного материала по физической культуре в сравнении с другими учащимися класса [3; 4]. *Право выбора* создаёт благоприятные психолого-педагогические предпосылки, позволяющие каждому школьнику учиться, самостоятель-



нопринимать решение при определении приоритетности тех или иных показателей (во всех трёх группах), подлежащих оценке, рейтинговые баллы в которых являются более высокими относительно других показателей. *Открытость* предполагает, что в процессе процедуры оценивания между учителем и учеником выстраивается определённая система «партнёрских отношений». *Доступность* предполагает отсутствие необходимости использовать сколько-нибудь сложное физкультурно-спортивное оборудование, а также технически сложные физические упражнения в домашних условиях при выполнении школьниками самостоятельно домашнего задания. *Индивидуальный и дифференцированный подходы в оценке* предполагают, с одной стороны, учёт индивидуальных способностей конкретного школьника, а также морфофункциональных возможностей его организма при выполнении контрольных заданий по всем трём группам показателей, а с другой – дают ему возможность компенсировать более низкие рейтинговые баллы, полученные в одной из групп показателей более высокими в другой.

Весь учебный процесс по физической культуре нами был преобразован (по сессионному принципу) в четыре последовательно взаимосвязанных между собой образовательных модуля, которые полностью совпадают с границами каждой учебной четверти. Каждый образовательный модуль структурно включал три фазы: «Погружение»; «Самостоятельные занятия школьников» и «Контрольная неделя». Встроенная в логику организации учебного процесса, «Контрольная неделя» (КН) завершает каждый образовательный модуль. Это говорит о том, что учащиеся с разным состоянием физического здоровья могут относительно свободно (по мере способностей и возможностей организма) осваивать учебный материал, как на уроках, так и во внеучебное время, зная о том, что в конце каждого образовательного модуля (учебной четверти) их ожидают контрольные испытания. Данное положение, на наш взгляд, существенно снимает их психологическое напряжение в процессе освоения учебного материала.

Исследования показывают, что из общего числа двигательных способностей для детей школьного возраста, с учётом sensi-

тивной активности функций их организма на каждой из ступеней образования наиболее предпочтительным, является развитие скоростных, скоростно-силовых и координационных способностей, ловкости, а также общей и силовой видов выносливости [5; 6]. Подбор и чередование этих двигательных способностей по образовательным модулям учебного года может меняться (это право учителя), в зависимости от возрастной группы школьников, гендерных особенностей, биологических закономерностей развития детского организма, состояния материально-технического обеспечения образовательного процесса, а также общего уровня физической подготовленности школьников.

В начале каждого образовательного модуля учитель физической культуры информирует школьников разных возрастных групп о контроле конкретных двигательных способностей по окончании модуля. Для этого в рамках уроков физической культуры на протяжении четверти он предлагает учащимся к освоению различные физические упражнения, способствующие развитию этих двигательных способностей. На момент контрольных испытаний у каждого школьника, вне зависимости от состояния его физического здоровья, есть право и возможность выбрать и продемонстрировать учителю для оценки то физическое упражнение из числа освоенных, как на уроках физической культуры, так и в домашних условиях, которое у него получается лучше, чем другие.

Из трёх выполненных школьником контрольных физических упражнений для оценки, соответственно, трёх конкретных двигательных способности в каждой из двух групп показателей практического компонента, в зачёт идёт под два лучших (по количеству рейтинговых баллов) результата в каждой из групп. При этом, максимально возможная рейтинговая сумма баллов, которую школьник может набрать за выполнение одного упражнения, равна 10. Эта величина складывается по пяти основным показателям, определяющим качество выполнения упражнения: «Прилежание»; «Мотивация»; «Соответствие требованиям учебной программы»; «Основы техники выполнения» и «Результативность», где максимальная стоимость каждого из них равна двум баллам. При этом все эти показатели имеют

единую критериальную шкалу от 0 до 2,0 с пошаговым интервалом 0,5 балла и соответствующими требованиями по каждому из интервалов (Таблица 1). Таким образом, максимально возможная рейтинговая сумма баллов, которую может набрать школьник за выполнение двух зачётных физических упражнений по одной группе показателей практического блока будет равна 20. Столько же баллов он может набрать и за выполнение двух зачётных физических упражнений домашнего задания. В результате, общая, максимально возможная, сумма баллов, которую школьник может набрать по двум группам показателей будет равна 40.

Задания тестового контроля теоретико-методического компонента, подготовка к которым осуществляется школьниками самостоятельно в домашних условиях при помощи различных литературных источников (учебников и пособий по физической культуре, интернета и др.) имеют свои отличия. Эти отличия касаются содержания (со-

гласно образовательным модулям), количества и степени сложности, в зависимости от ступени образования школьников и класса. Содержание этих заданий подобрано в соответствии с требованиями обязательного минимума освоения учащимися теоретических сведений предметных компетенций образовательной области «Физическая культура».

Количество тестовых заданий на каждой ступени обучения имеет фиксированную величину. На начальной ступени – их 10. При этом, как по содержанию, так и по степени сложности, все они имеют отличия в каждом образовательном модуле учебного года и в каждой параллели классов. На второй ступени количество тестовых заданий увеличивается вдвое и составляет 20. На уровне третьей ступени количество тестовых заданий составляет уже 30.

Оценка качества освоения школьниками основ теоретических знаний осуществляется по процентному соотношению количества правильных ответов от общего коли-

Таблица 1 – Показатели рейтинговой оценки качества освоения школьниками физического упражнения

Показатели	Рейтинговая шкала (в баллах)				
	0	0,5	1,0	1,5	2,0
Прилежание	Отказывается выполнять упражнение	Выполняет упражнение небрежно	Выполняет упражнение, проявляя определённое старание	Выполняет упражнение, проявляя старание	Выполняет упражнение, проявляя ответственное отношение
Мотивация	Желание выполнять упражнение отсутствует	Выполняет упражнение только при наличии внешнего стимула (похвала учителя)	Выполняет упражнение без внешнего стимула в основном с настроением	Выполняет упражнение, сознавая необходимость в этом	Выполняет упражнение, проявляя сознательное отношение
Соответствие требованиям учебной программы	Не соответствует требованиям учебной программы	Отдельные признаки соответствия требованиям учебной программы	В основном соответствует требованиям учебной программы	Соответствует требованиям учебной программы	Несколько превышает требования учебной программы
Основы техники выполнения упражнения	Отсутствие признаков техники выполнения упражнения	Грубые ошибки в технике выполнения упражнения	Замечания к технике выполнения упражнения	Отдельные недочёты в технике выполнения упражнения	Упражнение выполняется технически правильно
Результативность	Не выполняет нормативных требований	Несколько ниже оценки «удовлетворительно»	Выполняет нормативные требования на оценку «удовлетворительно»	Выполняет нормативные требования на оценку «хорошо»	Выполняет нормативные требования на оценку «отлично»

Таблица 2 – Схема диверсификации рейтинговой (балльной) оценки качества обученности школьников по физической культуре в отметочную систему

Ступени образования	Процентное соотношение к единице (%)	Сумма баллов	Отметка
Начальная школа	менее 53	менее 106	«неудовлетворительно»
Основная школа	53-69	106=138	«удовлетворительно»
Средняя (полная) школа	70-85	139-170	«хорошо»
	более 85	более 170	«отлично»

чества тестовых заданий. Все правильные ответы тестового задания в каждом модуле берутся за единицу (т. е. 100%). Стоимость каждой единицы равна 10 баллам, что соответствует максимально возможному количеству баллов. Если ребёнок набирает менее 40% правильных ответов на любой ступени образования, в зависимости от возрастной группы, он получает только 2 балла из 10 возможных. Коридор от 40 до 54% правильных ответов обеспечивает ему 4 балла; от 55 до 69% – 6 баллов; от 70 до 85% – 8 баллов и более 85% правильных ответов – 10 баллов, соответственно.

Результатом КН каждого из 4-х образовательных модулей является рейтинговая оценка качества обученности школьников, выраженная в сумме баллов, которую он набирает по трём видам испытаний: двум практическим и одному теоретическому. Таким образом, максимально возможная рейтинговая сумма баллов для одного школьника на промежуточной аттестации в каждом из 4-х модуле будет равна 50 баллам (20 + 20 + 10). Соответственно, за весь учебный год (4 образовательных модуля) эта сумма для него максимально может составить 200 баллов (т.е. 100%).

Итоговая аттестация школьников по физической культуре представляет собой рейтинговую сумму баллов конкретного ребёнка, набранную им по результатам КН в каждом из 4-х образовательных модулей, которая без особого труда методом процентного соотношения переводится в отметку и выставляется в журнал (Таблица 2).

Таким образом, СКРО, являясь мощным социально-психологическим механизмом самоорганизации, инициативности и активности школьников позволяет: во-первых, сделать их активными участниками формирования собственной оценки качества освоения предметных компетенций образовательной области «Физическая культура», существенно повышая её объективность; во-вторых, повысить их самооценку и уверенность в своих силах (практических умениях, подкреплённых теоретическими знаниями) и во-вторых, ответственность за качество выполнения домашнего задания по физической культуре.

#### Библиографический список

1. Головин О. В. Базовые принципы построения системы комплексной рейтинговой оценки личной физической культуры ребенка. – Томск – 2011 – С. 115– 116.
2. Головин О. В., Кончиц Н. С., Турьгин С. П. Состояние физического здоровья школьников и технология его комплексной оценки здоровья // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, изд-во НГПУ, 2013, – №3. – С. 18–23
3. Горбунова Л. Н. Внедрение рейтинговой системы контроля знаний // Среднее проф. образование. – 2000. – №11. – С. 6–9
4. Григорьева Г. В. Диагностика знаний с использованием динамического рейтинга: учебное пособие. – Челябинск: из-во ЮУрГУ, 2001. – 123 с.
5. Лях В. И., Зданевич А. А. Комплексная программа физического воспитания 1–11 классы. – М., Просвещение, 2004. – 126 с.
6. Матвеев А. П., Петрова Т. В. Оценка качества подготовки выпускников средней (полной) школы по физической культуре. – М., Дрофа, 2001. – 128 с.

Царёва Светлана Евгеньевна

*Профессор кафедры теории и методики дошкольного образования Института детства Новосибирского государственного педагогического университета, setsareva@yandex.ru, Новосибирск*

## ПРОБЛЕМА СМЫСЛА В МАТЕМАТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Аннотация.* В статье обосновывается значимость смыслов в математическом образовании дошкольников и младших школьников, характеризуется понятие смысла, доказывается необходимость ориентации работы по формированию математических представлений дошкольников и обучения математике учащихся начальных классов на формирование смыслов изучаемого, на смыслообразование для реализации требований федеральных образовательных стандартов дошкольного и начального общего образования. Владение смыслами изучаемого, а также действиями смыслообразования являются важнейшими показателями качества образования. Вне смыслов любое знание бездейственно, бессмысленно. Однако в отечественной теории и методике обучения математике дошкольников и младших школьников использовалось лишь частное понятие «конкретный смысл арифметических действий» (М. А. Бантов). В статье приводятся примеры смыслов математических объектов и возможная классификация смыслов, в частности, дается характеристика личностных, научных и других смыслов изучаемого.

*Ключевые слова:* смысл, смыслы математических объектов, математическое образование дошкольников, математическое образование младших школьников.

*Tsareva Svetlana Evgenevna*

*Professor of the department of theory and methodology of preschool education of the institute of childhood at the Novosibirsk state pedagogical university, setsareva@yandex.ru, Novosibirsk*

## SENSE PROBLEM IN MATHEMATICAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN AND YOUNGER SCHOOL PUPILS

*Abstract.* The article substantiates the importance of meanings in preschool and primary school education, gives characteristics of the notion of meaning, proves that mathematical knowledge formation activities and primary math education must focus on the development of meanings of the studied material and ways to create meanings, according to the Federal Preschool and Comprehensive Primary School Educational Standard. Knowledge of the meaning of the studied material and actions to arrive at the meaning are most important indicators of the quality of education. Without meaning, any knowledge is useless and senseless. However, Russian theory and methodology of preschool and primary school education used only a specific notion of “the specific meaning of arithmetic operations” (M. Bantov). The article gives examples of the meanings of mathematical objects and the possible classification of meanings: personal, scientific and other meanings of the studied material.

*Keywords:* meaning, meanings of mathematical objects, preschool mathematical education, primary school mathematical education.

В официальных документах, в частности в Федеральных образовательных стандартах начального общего образования (ФГОС НОО), в Федеральных государственных требованиях к основной образовательной программе дошкольного образовательного учреждения (ФГТ), Проекте Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), теоретических работах педагогов, образова-

тельных программах дошкольных образовательных учреждений и школ заявлена приверженность нашей системы образования идеям личностно ориентированного, системно деятельностного подходов к обучению.

Реализация названных подходов требует особого внимания к проблеме смыслов в образовании в целом и в математическом в частности. Вне смыслов изучаемой области знания, изучаемых понятий и спосо-

бов действия обучение бессмысленно. Вне смыслов изучаемого невозможно включение в процесс обучения субъектного опыта детей, что является необходимым условием личностно ориентированного обучения. Вне смыслов приобретаемые детьми умения (умения называть числа и геометрические фигуры, вести счет предметов, выполнять арифметические действия, решать сюжетные задачи и др.) являются умениями выполнять операции по образцу, не считывая никакой информации из этих действий, не передавая никакой информации, не выражая никакого отношения. Вне смыслов изучаемого нет развития, в том числе развития математического, понимаемого как «процесс построения ребенком своего математического образа мира и своего образа в этом мире» [7, с. 72–73]. И. В. Шадрин правомерно считает, что «необходимым условием построения учеником своего математического образа мира является знание всех имен изучаемых объектов, их значений и *смыслов* (выделено нами – С. Царева). ... познавательная деятельность, основанная на выявлении смысла изучаемых понятий, ведет к формированию понятийных образов, адекватных объективному содержанию понятия» [Там же. С. 73–74].

В отечественной теории и методике обучения математике дошкольников и младших школьников понятие смысла до настоящего времени не входило в тезаурус методических исследований. Использовалось лишь частное понятие «конкретный смысл арифметических действий», введенное в теорию и практику обучения математике в 1970-е гг. М. А. Бантовой [1].

Великий русский философ А. В. Лосев в работе «Миф. Число. Сущность» писал: «Смысл бытия есть все то, что можно о нем высказать, помыслить, прочувствовать, представить и т. д. и т. д.» [6, с. 484]. Отсюда следует, что для постижения смысла какого-либо объекта, в частности математического, необходимо иметь возможность высказать свое суждение о нем, помыслить о нем, прочувствовать и представить его. Смысл тесно связан с пониманием. Понимание же есть тогда, когда новое знание встраивается в структуру прежнего, когда за знаково-символьным его выражением лежат образы и действия. Смысл – это также ответы на три-

аду вопросов: «О чем?» – «Что?» – «Как?». (Например, «О чем (рассказывает, сообщает, может сообщать, рассказать) геометрическая фигура?», «Что такое геометрическая фигура? «Как выражается (проявляется, оформляется, действует) геометрическая фигура? Как можно действовать (что можно делать) с геометрической фигурой?»). Ответы на эти вопросы могут быть многообразны. Геометрическая фигура сообщает, может сообщить нам *о форме предмета* (например, цилиндр – о форме кастрюли, параллелепипед – о форме книги, коробки для обуви, дома, комнаты и др.), *форме поверхностей предмета* (прямоугольник – о форме поверхности стола, книги, пола в комнате,) *форме границ поверхностей и траекторий движения или форме пути* (отрезок – о форме стороны, ребра книги, сторон поверхности стола) и т.д.)

По характеру субъект-объектных отношений обучающегося с изучаемым можно выделить несколько пластов смыслов математических объектов: *личностные, обобщенно-прагматические (предметные), научные, философско-методологические*. Интересная информация о смыслах числа представлена в работе Берлянд И. Е. [3].

*Личностные смыслы* отражают чувства, ценности, личностные установки, обстоятельства жизни конкретного человека. Например, личностные смыслы числа проявились при названии первоклассниками любимых чисел: «15 – любимое, потому что 15-го день рождения моей мамы», «7 мое любимое число, потому что оно космическое». Дробь приобретает у учащихся личностный смысл при изобретении ими дроби как средства устранения несправедливости: неравноправия натуральных чисел в делении нацело.

*Обобщенно-прагматическими или предметными* мы назвали смыслы, связанные с общими способами происхождения понятий и соответствующих способов действий, способами их практического применения, предметного моделирования. К этой группе смыслов можно отнести смыслы арифметических действий, проявляющиеся в том, что при назывании сложения возникает образ перемещения двух групп предметов в одно место, одну «корзину».

*Научные смыслы* математических объек-

тов и способов действий с ними представлены в определениях, формулировках свойств. Они отражают содержание понятия и соответствующих способов действий в соответствующей научной теории через отношения и действия с другими объектами.

*Философско-методологическими* мы назвали смыслы, образующиеся из обобщения и философского осмысления предыдущих смыслов. Смыслы этой группы есть тогда, когда от чисел, арифметических действий, геометрических фигур переходят к вопросам устройства мира, людей, себя в мире. (Примером может служить мнение, высказанное однажды второклассниками (учитель Н. А. Аникина) в ходе обсуждения вопроса «Что такое число?»). В ходе обсуждения пришли к утверждению, что чисел бесконечно много. Тогда стали выяснять, что значит «бесконечно много». И вот одно из суждений, которое затем мы слышали и от других школьников при обсуждении вопросов бесконечности: «Бесконечно много чисел – это значит, если я буду писать, писать числа, все равно все не напишу, я умру, мои детки будут писать, писать и все равно не напишут, их детки будут писать, писать – и так никто до конца не напишет».)

Личностные и основы предметных смыслов ключевых математических понятий, составляющих содержание математического развития дошкольного и младшего школьного возраста, начинает складываться спонтанно еще до школы, в процессе сенсорного познания мира, развития речи, общения с другими людьми. Этот пласт смыслов очень важен. Именно личностные смыслы превращают знание в личностное переживание и проживание, что является, по И. С. Якиманской [8], необходимым условием личностно-ориентированного обучения, а по В. Зинченко [5] – средством становления «живого знания».

Очень важны смыслы не только отдельных понятий и способов действий, но и всей предметной области, в частности, математики в целом. От того, как педагог понимает в целом область знания, соответствующую учебному предмету, в частности, математику, зависит его педагогическое поведение, характер его педагогических действий. Есть две точки зрения на математику. Первая: математика – это формальная, сухая наука,

где все раз и навсегда определено; математика не несет никакого знания о человеке, о людях, она противоположна гуманитарным наукам. И вторая: математика изобретена, придумана людьми. Любое математическое знание – есть результат деятельности человека, направленной на разрешение проблем познания, общения, взаимодействия и взаимопонимания с другими людьми, на отыскание способов действий, облегчающих труд, физический, так и интеллектуальный. Объекты математики, числа, числовые выражения, геометрические фигуры, способы вычислений и т.п. суть абстрактные, идеальные понятия и способы действий, изобретение которых обусловлено потребностями человека как материальными, так и духовными: в познании, в добре, красоте, истине, справедливости. Именно этот взгляд на математику может и должен быть основой начал математического образования, которое закладывается в дошкольном и младшем школьном возрасте, образовании наполненном смыслами.

Любую область знания в процессе ее изучения можно рассматривать с позиций ставшего и становящегося. С позиций ставшего математика есть устоявшаяся знаковая система, состоящая из подсистем, каждая из которых представляет собой раздел математики. Такими разделами являются, к примеру, арифметика, геометрия, алгебра. В каждом разделе математики описаны исходные понятия и отношения – исходные символы и термины, исходные утверждения, в том числе правила записи и логически упорядоченный набор утверждений относительно исходных и введенных понятий, в которых все уже есть. Ставшее можно лишь присвоить. С позиций ставшего, обучающемуся принципиально невозможно внести в эту систему что-либо свое. Истина в ставшем бесспорна и абсолютна.

Однако сколько бы тысячелетий ни существовали разделы и утверждения математики, их можно и нужно рассматривать как становящиеся. В становящемся обучающийся инициатор и участник становления. Даже если утверждения сформулированы несколько тысячелетий назад, мы принимаем их через преобразование собственным сознанием. Ведь любое слово по М. М. Бахтину. «приходит к нам с «чужого

голоса», наполненное чужими интенциями» Принимая слово, наполняя его собственными смыслами, мы фактически вступаем в диалог со многими и многими людьми. М. М. Бахтин [2] считал, что понять текст – значит услышать в нем голоса других людей. Понимание приводит к наполнению этого слова и собственными смыслами, собственным голосом: понять текст, понять слово – значит, услышать в нем других людей и себя, понять и проявить смыслы – строить образ мира и образ себя в мире, «образовывать, создавать» себя (4).

В математике становящейся математические знаки, символы, утверждения, тексты рождаются здесь и сейчас, рождаются как результат собственных усилий с использованием освоенных культурных образцов и собственного знакотворчества. В математике становящейся реализуются не только логические компоненты математического знания, но и социокультурные, выражающие и отражающие потребности познающего человека, человека социального, вступающего с другими людьми в социальные отношения и присваивающего культурные образцы, которыми являются, например, общепринятые, в том числе математические, способы выражения количественных отношений, общепринятые способы обозначения чисел и правила оперирования ими. В математике становящейся дети могут «придумать» отрицательные числа как средство превращения «некрасивой» числовой прямой в красивую; придумать дроби для того, чтобы несправедливость – неравноправие чисел по отношению к делению – была устранена.

Формирование математических представлений у дошкольников – это не обучение математике. Это только подготовка к знакомству с прекрасным, очень упорядоченным и справедливым, красивым миром математики. Это погружение ребенка в ситуации подготовки к рождению и ситуации рождения математического знания, которое вырастает, выделяется из познания мира в целом постепенно, оформляясь, как некоторая область родного языка, чтобы затем,

уже в начальной школе, превратиться в область математики.

Именно в математике, предстающей перед детьми становящейся, приобретаются, обогащаются, развиваются смыслы изучаемого, смыслы базовых математических понятий и соответствующих способов действий. И тогда изучение математики, становление математических представлений включается в общую структуру познания мира и себя в мире. Для такого смыслового обучения важно понимание и становление смыслов базовых понятий, представления о которых закладываются в дошкольном и младшем школьном возрасте. Это понятия: равенства и неравенства, числа, геометрической фигуры, величины.

Ключевых понятий совсем немного. Однако они таковы, что, если обратиться к их смыслу, к тому, что можно о них, по Лосеву, «высказать, помыслить, прочувствовать, представить и т. д. и т. д.», то они охватывают все стороны нашей жизни, жизни ребенка и могут обрести личностный смысл для обучаемых.

#### Библиографический список

1. Бантова М. А, Бельтюкова Г. В. Методика преподавания математики в начальных классах. – М.: Просвещение, 1984. – 335 с.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
3. Берлянд И. Е. Загадки числа: пособие для учителя. – М.: Издательский центр «Академия», 1996. – 284 с.
4. Гадамер Х. – Г. Истина и метод. М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
5. Зинченко В. П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций.
6. Часть I. Живое Знание. – Самара: 1998. – 216 с.
7. Лосев А. В. Миф. Число. Сущность – М.: Мысль, 1994. – 561 с.
8. Шадрин И. В. Математическое развитие школьников: теоретические предпосылки // Начальная школа. – 2013. – № 4. – С. 72–77.
9. Якиманская И. С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии. 1994. – №2. – С.64–77.

**Тимонина Александра Андреевна**

*Аспирант кафедры социальной педагогики КГУ им. Н. А. Некрасова, timoninaa@mail.ru, Кострома*

## **ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ЗАГОРОДНОГО ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЦЕНТРА**

*Аннотация.* В статье представлены теоретические основы воспитательного процесса в загородном детском оздоровительном центре: дается определение понятию «воспитательный процесс в оздоровительном лагере»; раскрываются ценностные основания воспитательного процесса в ЗДОЦ, основные условия, от которых зависит эффективность воспитательного процесса в загородном детском оздоровительном центре; выявлены основные ориентиры ребенка по организации воспитательного процесса в загородном детском центре.

*Ключевые слова:* воспитательный процесс в оздоровительном лагере, социальный опыт ребенка, ценностные основания воспитательного процесса, принципы воспитательного процесса, условия эффективности воспитательного процесса в загородном детском оздоровительном центре.

**Timonina Alexandra Andreevna**

*Post-graduate student of the department of social pedagogics at the Kostroma state university named after N. A. Nekrasov, timoninaa@mail.ru, Kostroma*

## **VALUABLE BASES OF EDUCATIONAL PROCESS OF THE COUNTRY CHILDREN'S IMPROVING CENTER**

*Abstract:* The article is devoted to theoretical bases of educational process in the country children's improving center. The definition of the concept «the educational process in improving camp»; the valuable bases of educational process in children's camp are presented in it. The author describes the basic conditions of efficiency of educational process in the country.

*Keywords:* educational process in a recreation camp, social experience of the child, the valuable bases of educational process, the principles of educational process, a condition of efficiency of educational process in the country children's improving center.

Организация отдыха, оздоровления, занятости детей и подростков в летний период является неотъемлемой частью социальной политики государства. Создание и деятельность детских лагерей является частью реализации права граждан Российской Федерации на полноценный развивающий отдых детей в соответствии с их потребностями, интересами семьи, общества и государства. Через систему воспитательных организаций, в том числе детских лагерей, взрослые стремятся обеспечить равные возможности для воспитания подрастающего поколения с одной стороны, и реализации каждым из них позитивных потребностей, способностей и интересов, способствуя решению задач социального воспитания в современных условиях (Т. А. Ромм). Поэтому организация воспитательного процесса в условиях

детского оздоровительного центра сегодня становится всё более актуальной [Подроб. об этом: 2; 5].

Основная цель педагога ЗДОЦ – создание условий для реализации потенциала ребенка, основываясь на индивидуальности его развития, и формирование у него готовности к выполнению разнообразных функций в обществе [1; 6]. Для успешной организации процесса воспитания детей и подростков педагог загородного детского оздоровительного центра должен основываться на принципах гуманизма, духовности, нравственности. В планах воспитательной работы, в практическом их воплощении максимальное внимание должно обращаться на развитие личности ребенка, раскрытии его способностей, реализации интересов и потребностей (прежде всего духовных,



интеллектуальных). Это требует от педагогов перехода на принципиально новую позицию – позицию признания самоценности каждого ребенка.

Аксиологический подход в воспитании предполагает познание элементов данного процесса с ценностной точки зрения. Ценность выступает как свойство предмета или явления. Данное свойство присуще им не просто в силу внутренней структуры объекта самого по себе, а является субъективной оценкой конкретных свойств, которые вовлечены в сферу общественного бытия человека. Система ценностей играет роль повседневных ориентиров в предметной и социальной действительности личности, обозначает ее различные отношения с окружающими предметами и явлениями.

Ценностные основания воспитательного процесса – это его человеческие смыслы, общественно одобряемые и передаваемые из поколения в поколение образцы педагогической культуры, запечатленные в культурном облике человека, культурных образцах жизни и межпоколенного взаимодействия, педагогических теориях и системах, технологиях и способах педагогической деятельности и поведения.). На основе ценностей формируется ценностная ориентация – особое социальное отношение людей к определенным ценностям, которое представлено в сознании в виде объекта, необходимого человеку для удовлетворения его потребности.

Процесс ценностного ориентирования включает в себя получение личностью знания о ценности, эмоциональное заражение и переживание адекватных эмоций по отношению к ценности и презентация поведенческих траекторий, основанных на приоритете ценности. Необходимым является включение личности в деятельность. Затем в рамках специально организованного процесса рефлексии происходит соотнесение транслируемой ценности с существующей системой ценностных ориентаций личности, что может привести к интериоризации транслируемой ценности и перестройке ценностной иерархии личности (А. В. Кучина).

Исследование позволило сформировать следующую системную совокупность ценностей, определяющих подходы к программированию воспитательного процесса загородного детского центра:

ценности, являющиеся смысловой основой воспитания (гуманизм, патриотизм, гражданственность, осознанная ответственность за результаты деятельности, культуросообразность);

ценности, определяющие взаимодействие загородного детского центра как социального института (уважительное отношение к традициям, совместная деятельность, вариативность и разнообразие видов деятельности, ее форм и методов, стимулирование активности личности, доступность ресурсов загородного детского центра для всех участников воспитательного процесса, взаимодействие с различными социальными институтами);

ценности педагогического сообщества загородного детского центра (гуманистическая направленность, взаимодействие и сотрудничество, социальная ответственность за результаты воспитания, взаимопомощь, стремление к профессионализму);

ценности, определяющие развитие ценностно-смысловой сферы ребенка (внутренняя гармония, чувство защищенности, уважение, справедливость, успешность, эмоциональная удовлетворенность, самореализация признание).

Носителями ценностей являются педагоги и педагогический коллектив как поливозрастное сообщество единомышленников. Для формирования ценностей этого сообщества необходимо организовывать специальную работу по ценностному ориентированию педагогов, созданию педагогического коллектива как социальной группы высокого уровня развития. Процесс создания педагогического коллектива и ценностное ориентирование его членов – это процесс длительный, целенаправленный, включающий обучение, проведение сборов, тренингов, индивидуальную работу с членами отряда, включение педагогов (вожатых) в подготовительную практическую педагогическую деятельность, организацию анализа и рефлексии. В основе ценностного ориентирования находятся ценности различных уровней, включая базовые национальные ценности, гуманистические ценности педагогического сообщества, ценности лагеря.

Анализ программ загородных детских центров позволяет сделать выводы о системе ценностей, положенных в основу дея-

тельности. Большинство программ строится на следующих ценностях: патриотизме, труде, творчестве, искусстве и культуре, природе, здоровье, досуге. Эти ценности находят отражение в содержании разнообразной деятельности детей в лагере. Следующая группа ценностей связана со способами деятельности и прослеживается в методах и приемах взаимодействия детей и взрослых: ребенок, человек, детский коллектив, коллективная творческая деятельность, активность, самостоятельность, творчество, сотрудничество, общение, выбор, традиции. Существуют и специфические ценности, которые находят отражение в программах конкретных смен. Есть программы, где приоритетной ценностью и видом деятельности становится оздоровление детей, творчество или досуг.

Анализ опыта работы загородных детских центров позволяет выявить основные ориентиры ребенка по организации воспитательного процесса в загородных детских центрах [Подроб. см.: 4]:

- создание доброжелательной атмосферы, способствующей ориентации ребенка на положительные действия и поступки;

- создание условий для самоопределения каждого ребенка через выявление его интересов и способностей, помощь в выборе путей самопознания;

- обеспечение гарантий социальной защищенности, построение гуманных отношений в коллективе;

- развитие ценностных ориентаций, превращение обобщенного социального опыта во внутреннюю силу, мотив, побуждающий ребенка к социальной деятельности;

- привлечение детей к совместному социальному творчеству, поддержка и стимулирование социальных значимых инициатив ребенка;

- участие подростков в реальном управлении своей жизнедеятельностью, создание органов самоуправления, делегирование детям

ответственности за принимаемые решения.

Данные ориентиры ребенка по организации воспитательного процесса являются критериями для определения ценностных оснований построения воспитательной деятельности загородного детского центра, совершенствования форм, методов работы с детьми, создания условий для свободного выбора каждым ребенком образовательной области, профиля программы, видов деятельности, удовлетворяющих самые разные интересы.

#### Библиографический список

1. *Газман О. С.* Каникулы, игра, воспитание: О педагогическом руководстве игровой деятельностью школьников: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 218 с.

2. *Кивелевич А. И.* Педагогическое обеспечение социального воспитания в загородном детском центре: дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2004. – 193 с.

3. *Ромм Т. А.* Социальное воспитание – ресурс развития социальности в человеке // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2010. – Т. 16. – № 2. – С. 11–15.

4. *Тимонина А. А.* Педагогические условия, обеспечивающие наполнение ценностным содержанием программирования воспитательного процесса загородного детского центра // Актуальные проблемы воспитания и обучения в образовательных организациях различного типа: материалы научно-практической конференции аспирантов Института педагогики и психологии КГУ им. Н. А. Некрасова / сост. А. И. Иванова; науч. ред. А. И. Тимонин. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2012. – 0,4 печ. л.

5. *Тимонина Л. И.* Организация социального опыта детей в условиях загородного детского лагеря // Духовно-ценностные ориентации детей и подростков во внешкольных объединениях. – Кострома: Студия оперативной полиграфии «Авантитул», 2004. – С. 18–36.

6. *Шмаков С. А.* Летний лагерь: вчера и сегодня: метод. пособие. – Липецк: Инфол, 2002. – 384 с.

**Цепкова Анна Васильевна**

*Кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка факультета иностранных языков Новосибирского государственного педагогического университета, a\_tsepkova@mail.ru, Новосибирск*

**Григорьева Оксана Васильевна**

*Учитель английского языка высшей квалификационной категории МБОУ СОШ № 188, qq75@yandex.ru, Новосибирск*

## **ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ИГРА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ И ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ.**

*Аннотация.* Настоящая статья представляет собой обобщение опыта проведения авторских интеллектуальных игр на английском языке среди учащихся 9-11 классов средних общеобразовательных учреждений г. Новосибирска и Новосибирской области с 2006 по 2013 гг. Интеллектуальная игра на иностранном (английском) языке представлена как компонента внеурочной учебной деятельности старших школьников, выступая в качестве средства обучения иностранному языку и способа формирования социокультурной компетенции. Формат соревнования описывается авторами с позиции составителя игры, поясняющего принципы конструирования заданий, а также с позиции руководителя школьного интеллектуального клуба, осуществляющего эффективную подготовку команды к игре согласно апробированному авторскому алгоритму.

*Ключевые слова:* интеллектуальная игра, обучение английскому языку, языковая компетенция, социокультурная компетенция



**Tsepkova Anna Vasilyevna**

*Candidate of philology, associate professor of the English language department of the faculty of foreign languages, at the Novosibirsk state pedagogical University, a\_tsepkova@mail.ru, Novosibirsk*

**Grigoryeva Oksana Vasilyevna**

*Teacher of English, secondary school № 188 (Municipal Educational Institution), qq75@yandex.ru, Novosibirsk*

## **INTELLECTUAL GAME IN ENGLISH AS WAY OF FORMATION OF SOCIOCULTURAL AND LANGUAGE COMPETENCE OF THE SENIOR SCHOOL STUDENTS**

*Abstract.* The present article represents synthesis of experience of carrying out author's intellectual games in English among pupils of 9-11 classes of average educational institutions of Novosibirsk and the Novosibirsk region from 2006 to 2013. Intellectual game in foreign (English) language is presented as a component of extracurricular educational activities of the senior school students, acting as a tutorial to a foreign language and a way of formation of sociocultural competence. The format of competition is described by authors from a position of the originator of the game explaining the principles of designing of tasks, and also from a position of the head of the school intellectual club which is carrying out effective preparation of team according to approved author's algorithm.

*Keywords:* intellectual game, training in English, language competence, sociocultural competence

### **Формат интеллектуальной игры.**

#### **Основные положения**

Интеллектуальная игра на английском языке направлена на достижение следующих целей:

обучающая цель: знакомство школьников

с культурой англоязычных стран, развитие лингвострановедческой и социокультурной компетенций;

развивающая цель: развитие умений анализировать и систематизировать сведения, касающиеся различных аспектов культуры англоязычных стран;

воспитательная цель: развитие у школьников толерантного отношения к традициям и обычаям англоязычных стран.

Поставленные цели конкретизированы в следующих задачах:

углубление объема знаний о социокультурной специфике стран изучаемого языка;

формирование умений выделять общее и специфичное в культуре родной страны и страны изучаемого языка;

развитие языковой и речевой компетенций, необходимых для овладения иностранным (английским) языком;

обучение работе с источниками знаний: книгой, учебником, справочной литературой и т.п.;

формирование навыков запоминания при работе с большим объемом информации, обучение мнемоническим техникам;

повышение мотивации к постоянному самообразованию, расширению кругозора, развитию эрудиции;

развитие интереса и уважения к традициям и обычаям культур англоязычных стран;

воспитание личностных качеств, обеспечивающих успешность деятельности в сотрудничестве.

Интеллектуальная игра на английском языке нацелена в первую очередь на ознакомление учащихся с материальными, ментальными и поведенческими реалиями культуры изучаемого языка. Формирование языковой компетенции через интеллектуальную игру носит косвенный характер, иными словами, интеллектуальная игра выступает как средство обучения иностранному языку, позволяя учащимся продемонстрировать языковые знания и речевые умения и навыки.

Лингвокультурологический подход к составлению интеллектуальной игры определяет ее тематику, специфику отбора рекомендуемых источников и составления заданий (позиция составителя игры), а также специфику подготовки команды к соревнованию (позиция руководителя команды).

Тематика интеллектуальных игр «Калейдоскоп культур» носит страноведческий характер и связана с изучением культуры и литературы стран английского языка. Блок тем, посвященных литературе, направлен на знакомство школьников с историей литературы, биографией известных писателей и поэтов Великобритании и США, их произведений.

## Технология проектирования интеллектуальной игры.

### Требования к формату заданий

Предварительным этапом составления интеллектуальной игры является формирование списка рекомендуемых источников, которые являются необходимым минимумом для подготовки команд к соревнованию и отбираются в соответствии со следующими критериями: достоверность представленной информации; значимость информации; объем информации; разнообразие форм представления информации (текстовые, визуальные, аудио- и видеисточники); соответствие интересам учащихся; соответствие уровня сложности языкового материала требованиям стандарта к уровню освоения английского языка учащимися старших классов.

При выработке требований к формату интеллектуальной задачи авторы следуют универсальным принципам конструирования заданий, представленным в разработках зарубежных и отечественных методологов [См., напр.: 2, 4], при этом выделенные принципы согласуются с форматом обучающей интеллектуальной игры на иностранном языке. Остановимся на данных принципах подробнее.

*Требования к форме заданий:* 1) ясность, однозначность формулировки и лаконичная форма заданий; задания формулируются на английском языке, при этом учитываются требования стандарта к уровню освоения английского языка учащимися старших классов. Кроме того, уровень сложности лексической и грамматической сторон задания согласуется с целью задания; 2) разнообразие типов заданий (подробнее см. ниже); 3) иллюстративное визуальное сопровождение задания.

*Требования к содержанию заданий:* 1) опора на информацию, изложенную в рекомендованной литературе. При этом задания могут опираться на иллюстрации, аудио- или видеоматериал; 2) отбор фактов, существенных в рамках рассматриваемой темы, имеющих культурологическую ценность, составляющих фоновые знания носителей культуры и необходимых при формировании социокультурной компетенции. Подобные факты могут быть связаны с реалиями, отражающими материальный аспект культуры; реалиями, отражающими

ментальный аспект культуры (традиции, стереотипы, приметы и т.д.); прагматическими реалиями, касающимися национально-специфических особенностей поведения представителей лингвокультуры [3; 126]; прецедентными личностями, ситуациями; прецедентными высказываниями, текстами; 3) валидность, то есть способность задания проверить знания по указанной теме. Данное требование к заданиям позволяет выявить уровень сформированности социокультурной компетенции учащихся, при этом в косвенной форме проверяется уровень сформированности языковой и речевой компетенции учащихся в разных видах деятельности.

Композиция игры выстраивается с учетом показателя сложности задания (принцип нарастания сложности), варьирования типов заданий, а также в соответствии с логикой выбранной темы. Основные типы заданий включают:

а) задания закрытого типа, предполагающие выбор одного или нескольких ответов из ряда предложенных. Тестологи относят задания данного типа к легким [2];

б) задания открытого типа, представляющие собой утверждения с пропущенным словом, словосочетанием или специальные вопросы, предполагающие развернутый ответ на английском языке, поэтому данные задания маркируются как сложные. Для достижения лаконичной формулировки рекомендуется строить задание в форме утверждения с пропуском запрашиваемой информации;

в) задания на определение верного или ложного утверждения; сложность может варьироваться;

г) задания на установление соответствий между двумя группами объектов;

д) задания на установление последовательности.

Задания последних двух типов маркируются как сложные и затратные по времени. Оценивая задания а-, в-, г-, д-типов, члены жюри присваивают 1 балл за каждый правильный ответ. Задания открытого типа оцениваются с учетом сложности запрашиваемого ответа. Если в качестве ответа предполагается слово или словосочетание, такой ответ может оцениваться в 1 балл. В случае если необходимо сформулировать ответ

в форме фразы, жюри оценивают смысл ответа, не учитывая коммуникативно незначимые лексико-грамматические ошибки. Подобные ответы могут оцениваться по шкале 0–1–2 балла в зависимости от полноты ответа и наличия грубых лексико-грамматических ошибок.

### **«Технология победы» (технология подготовки команды к участию в интеллектуальной игре)**

Подготовка команды к игре осуществляется руководителем команды (учителем английского языка образовательного учреждения) на основании заявленной тематики и рекомендованных источников на английском языке. Ниже предлагается эффективный алгоритм работы по подготовке команды к игре, апробированный О. В. Григорьевой с учетом вышеперечисленных особенностей данного интеллектуального соревнования.

*I этап* – активизация фоновых знаний учащихся по объявленной теме и предполагает использование межпредметных связей. Например, при подготовке к игре «Открывая Лондон» участники активизируют знания из курсов географии, истории, литературы, организуя перечисляемые факты в виде кластера (см. рисунок), и дополняя схему вопросами, отражающими пробелы в знаниях. Эти вопросы служат ориентирами для последующей работы с источниками. Подобная форма организации интеллектуальной деятельности позволяет сконцентрироваться на ключевых культурных фактах и прогнозировать возможные задания.

*II этап* – поиск рекомендованной литературы.

*III этап* – ознакомительное чтение источников, поиск основных фактов.

*IV этап* – представление информации команде в форме устного сообщения, презентации с картинками, с использованием аудио- и видеоматериалов, и т.д.

*V этап* – изучающее чтение рекомендованной литературы, которое может проходить как в индивидуальном, так и в групповом режимах.

*VI этап* – тренинги, мини-игры, тестирование, направленные на запоминание информации. О. Н. Артеменко и Л. И. Макадей подчеркивают важность интеллектуальных тренингов для развития и усовершенствования

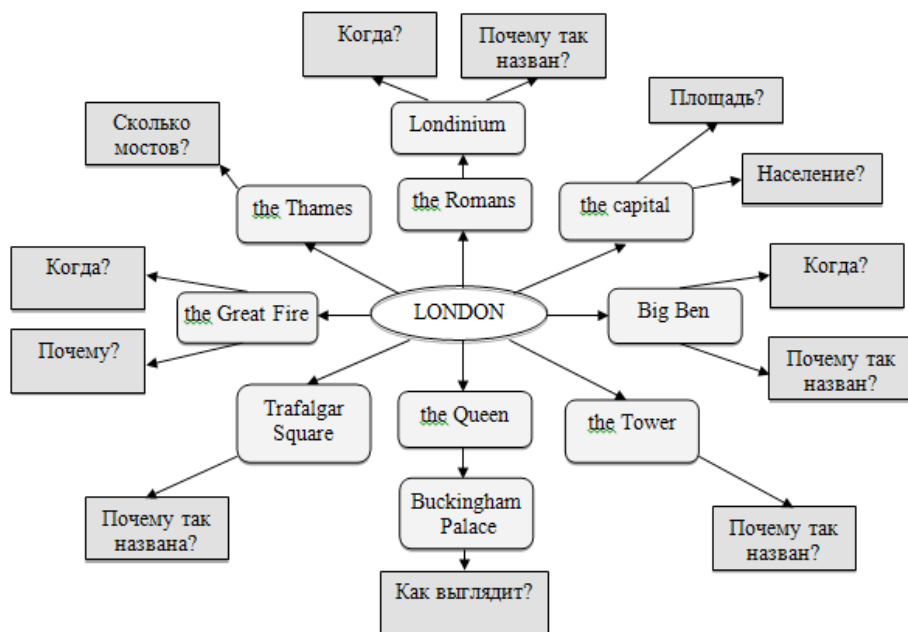


Рисунок – Организация фоновых знаний учащихся на начальном этапе работы над темой «Открывая Лондон»

ния мыслительных операций. Авторы статьи также обсуждают проблему интеллектуальной раскованности, условия для формирования которой могут быть созданы через коллективный интеллектуальный тренинг, в ходе которого учащиеся получают возможность взаимобмена различными подходами к выполнению заданий, сопоставления особенностей своего мышления с мышлением других, выделения в мышлении других игроков принципиально новых подходов (способов, тактик, стратегий) в решении интеллектуальной задачи [1; с. 151–152]. Участие в тренингах необходимо также для развития коммуникативных универсальных учебных действий, связанных с умением формулировать собственное мнение, аргументировать и координировать его с позициями партнёров при выработке общего решения.

*VII этап* – участие в турнире.

*VIII этап* – самоанализ, обсуждение вопросов и причин неудачных ответов, а также поощрение команды независимо от результатов игры.

Перечисленные этапы и приемы работы с информацией в процессе подготовки и участия в интеллектуальной игре на англий-

ском языке помогают учащимся включиться в интеллектуальную деятельность и последовательно приобретать и закреплять знания, способствующие развитию социокультурной и языковой компетенций.

### Библиографический список

1. Артеменко О. Н., Макадей Л. И. Интеллектуальные игры как фактор развития практического мышления учащихся // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 5. – С.150–157.
2. Васильев В. И., Тягунова Т. Н. Основы культуры адаптивного тестирования. – М.: Национальный институт бизнеса, 2003. – 370 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pandia.ru/text/77/152/10270.php> (дата обращения: 05.07. 2013).
3. Чернобров А. А. Лингвокультурология: основа интегрального гуманитарного знания (язык – философия – логика – психология – культура). – Новосибирск: Издательство «Свиньин и сыновья», 2006. – 332 с.
4. Alderson J. Ch., Clapham C. Language Test Construction and Evaluation. – Cambridge: Cambridge University Press, 2005. – 310 p. [Электронный ресурс]. URL: [http://books.google.ru/books?id=cB0b1FnLbfgC&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.ru/books?id=cB0b1FnLbfgC&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) (дата обращения: 02.07. 2013).

УДК 94(4 7) + 373.3 + 374

**Зверев Владимир Александрович**

*Доктор исторических наук, профессор кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета, sosna232@yandex.ru, Новосибирск*

**Зверева Капитолина Емельяновна**

*Кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета, sosna232@yandex.ru, Новосибирск*

## **ШКОЛА, ГРАМОТНОСТЬ И КНИГА В СИБИРСКОЙ ДЕРЕВНЕ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА: СОВРЕМЕННАЯ ИСТОРИОГРАФИЯ ВОПРОСА**

*Аннотация.* В статье характеризуется литература второй половины 1980-х – начала 2010-х гг., посвященная исследованию конкретных форм, исторической динамики и результативности обучения грамоте детей и взрослых в деревне Сибири. Показано, что в период «перестройки» начался новый этап изучения этого вопроса, инициированный российскими и американскими учеными, полемизировавшими о том, воспринимали ли русские крестьяне социокультурные новации или сохраняли преданность устойчивым традициям. Специалисты по истории педагогики, социальной истории и библиотековедению позже рассматривали эту проблему на материалах Сибири применительно к школьному образованию, внешкольному просвещению, использованию полученной грамоты в повседневной жизни, в том числе при чтении книг. Выработывалось понимание переходности мира крестьянской культуры, который был заинтересован в консервативном самосохранении, но проявлял и способность к постоянному развитию.

*Ключевые слова:* Сибирь; русское крестьянство; обучение детей; начальная школа; внешкольное образование; книжная культура; библиотека; чтение; историография

---

**Zverev Vladimir Alexandrovich**

*Doctor of History, Professor of the Chair of Domestic History at the Novosibirsk State Pedagogical University, sosna232@yandex.ru, Novosibirsk*

**Zvereva Kapitolina Emelyanovna**

*Candidate of History, Senior Lecturer of the Chair of Domestic History at the Novosibirsk State Pedagogical University, kafedrar@mail.ru, Novosibirsk*

## **SCHOOL, LITERACY AND BOOKS IN THE SIBERIAN VILLAGE OF THE LATE 19<sup>TH</sup> – EARLY 20<sup>TH</sup> CENTURIES: MODERN HISTORIOGRAPHY OF THE QUESTION**

*Abstract.* The authors analyze the sources from the Perestroika era researching into concrete forms, historical development and productivity of teaching children and adults in Siberian villages to read and write. Perestroika (1986-1991) was a new stage in the historical studies of the question. The Russian scholars disagreed with the American view of Russian peasants as stern traditionalists resisting social and cultural innovations. In reality the period of transition to modernity was more complex. The Russian peasantry combined conservative self-preservation and the ability of adaptation and development. This view is based on materials of educationalists, social historians and librarians who studied schooling and out-of-school education in Siberia of that time and proved the growing importance of literacy and books in daily life of Siberian peasants.

*Keywords:* Siberia; Russian peasantry; children teaching; primary school; out-of-school education; book culture; library; reading; historiography

В давней публикаций одного из авторов настоящей статьи был охарактеризован опыт изучения темы «Просвещение крестьянства Сибири в эпоху капитализма» в советской исторической и историко-педагогической науке [10]. Было констатировано, что в 1983 г. в коллективной монографии по истории крестьянства региона была сделана первая попытка обобщения (в рамках всей Сибири и хронологических границах всей эпохи капитализма) итогов вышедших к тому времени многочисленных исследований на эту тему [12, с. 327–333]. Авторы раздела «Народное образование» выделили основные этапы развития школьного дела в деревне, дали их качественную характеристику, раскрыли проявления народной инициативы и «затемнительной» политики правительства. Однако прямые результаты работы образовательных учреждений – уровень и качество грамотности сельчан, формы ее практического применения – нашли в разделе лишь беглое освещение. В книге, сыгравшей этапную роль в историографии сибирской деревни, не получили обобщения материалы по истории внешкольных форм просветительной работы, сельскохозяйственного и просвещения, книжной культуры крестьянства.

Образование в 1987 г. библиотековедческого и книговедческого центра при Государственной научно-технической библиотеке (ГПНТБ) СО АН СССР в Новосибирске ознаменовало начало целенаправленного и систематического изучения истории книжной культуры Сибири. Регулярно стали проводиться научные конференции, защищаться диссертации педагогического или исторического профиля, издаваться сборники научных трудов. В общении и сотрудничестве с яркими представителями сложившейся в нашем городе полидисциплинарной научной среды – историками-аграрниками (Л. М. Горюшкин, Н. Я. Гушин, Н. А. Миненко, Е. И. Соловьёва, В. Н. Худяков, их ученики) и книговедами (В. Н. Волкова, С. А. Пайчадзе, А. Л. Посадсков и др.) – в середине 1980-х гг. сформировался замысел исследования, одного из авторов настоящей монографии. Было опубликовано несколько статей, в 1988 г. защищена кандидатская диссертация о просвещении крестьянства Сибири на рубеже XIX–XX вв.

[11]. В конце 1980-х гг. другой автор данной статьи, В. А. Зверев, подключился к разработке темы, и вышел свет еще ряд публикаций, авторских и совместных.

Таким образом, в период «перестройки» в Сибири были заложены основания для перехода региональных исследований школы, грамотности и книги в деревне Сибири конца имперского периода на новый этап. Такой переход вряд ли мог бы осуществиться без импульсов, заданных исследованиями общероссийского контекста этой темы, выполненными в Москве и зарубежной историографии. Методологически значимой для ученых, работающих в области книговедения и в смежных отраслях гуманитаристики, в том числе на региональном материале, на многие годы стала новаторская книга исторического социолога А. И. Рейтблата «От Бовы к Бальмонту» [16–17]. Русская литература второй половины XIX – начала XX в. представлена здесь как единый социальный институт и социокультурная система: процесс создания книг, библиотечное дело, книжная торговля, периодическая печать и чтение рассматриваются в их взаимосвязи, функционировании и исторической динамике. Историки М. М. Громыко [4–5], А. В. Буганов [2–3 и др.], С. В. Оболенская дали свои варианты развернутой характеристики места и роли грамотности, книги и чтения в русской крестьянской культуре, в том числе применительно к концу XIX – началу XX в. Рассматривались вопросы о том, «что и как читали в России простые люди», как воспринимали читаемое и «как отражалось в этом восприятии их мироощущение?» [13, с. 207]. В книге М. М. Громыко в главе «Грамотеи и книжники», в целом основанной на достоверных и разнообразных по происхождению источниках из разных регионов России, обосновывается точка зрения, согласно которой в XIX в. русское крестьянство активно стремилось к образованию, было довольно грамотным, охотно приобретало книги, составляло собственные библиотеки, подписывалось на газеты и журналы, часто практиковало массовые громкие читки литературы. А. В. Буганов вслед за Громыко также весьма оптимистически оценивает уровень потребности крестьянства в грамотности и степень его удовлетворенности наличным кругом чтения, при этом акцентирует первичность



и устойчивость высоких религиозных мотивов приобщения народа к грамотности и книге. В то же время он кратко обозначает и слабые стороны народной культуры: вторичную неграмотность (выучившись грамоте и не находя ей применения, земледельцы порой забывали полученные в школе навыки), настороженное отношение некоторой части сельских жителей к обучению детей гражданской грамоте. С. В. Оболенская наиболее критична: она считает «сильно приукрашенной» нарисованную М. М. Громько идеальную картину религиозной просвещенности, довольно высокой грамотности, развитых литературных вкусов крестьян и впечатляющих масштабов крестьянского чтения. В то же время и она не отрицает наличия ряда прогрессивных тенденций в развитии народного сознания и культуры, проявившихся особенно к концу XIX в. Примечательно, что все три историка в своих работах используют и сибирские материалы, в том числе позаимствованные из наших публикаций – из той их части, которая соответствует научной концепции использующего.

Нам представляется, что в 1990-х гг. в отечественной историографии была воспроизведена ситуация дискуссии, развернувшейся чуть раньше, в середине 1980-х гг., в трудах американских историков, посвященных истории народной культуры в России конца «старого режима» (труды были основаны на материалах европейской части страны). Дискуссию инициировали книги Дж. Брукса «Когда Россия училась читать» [1; 22] и Б. Эклофа «Русские крестьянские школы» [23]. Авторы этих книг исходили из общего понимания того, что грамотность и народное образование – ключевые категории для осмысления динамики социальных изменений, происходящих в деревне в процессе модернизации. Принципиальное же различие в позициях ученых американский историк Л. Энгельштейн позже охарактеризует так: «Там, где Брукс, по его утверждению, обнаружил открытость новым ценностям и желание порвать с прошлым, Бен Эклоф в исследовании, посвященном школьному обучению в деревне, пришел к убеждению, что крестьяне избегали всего, что, по их мнению, расшатывало привычный уклад» [21]. Затем между специалистами (Дж. Барде, К. Воробек, Э. Кейнгстон-Манн, Д. Рэн-

сен, Т. Майкстер, С. Франк и др.) развернулась полемика относительно того, насколько русские крестьяне XIX – начала XX в. воспринимали новое, а насколько сохраняли преданность устойчивым традициям, и что эти традиции из себя представляли. Постепенно вырабатывалось понимание неоднородности и переходности мира крестьянской культуры, который, с одной стороны, был заинтересован в консервативном самосохранении, с другой стороны, проявлял и способность к постоянному развитию. Кроме того, укрепилась плодотворная мысль о существовании не одной, а нескольких личностных моделей поведения крестьянина в наличной социальной и культурной среде, различающихся, в частности, отношением к школе, грамотности и чтению.

В 1990-х – начале 2010-х гг., воодушевленные возможностью свободного тематического и методологического выбора, всплеском отечественного и международного интереса к теме народной культуры и ее судьбы в эпоху радикальных трансформаций, историки и книговеды продолжили изучение истории образования и книжного дела в Сибири конца имперского периода. Специально читательским интересам и кругу чтения деревенских жителей, стратегиям применения крестьянами знаний и навыков, полученных во время учебы в школе и чтения литературы, были посвящены новые публикации авторов данной монографии [7-9 и др.], статьи иркутского историка Г. В. Оглезневой [14 и др.]. Целый новый комплекс составили диссертации, многочисленные статьи и книги на тему, запретную в советский период – о продуктивной деятельности Русской православной церкви в области просвещения народа, осуществлявшейся через систему церковных школ и иными способами. Авторами их стали Ю. Ю. Гизей, Н. В. Елизарова, Е. В. Караваева, О. Н. Устьянцева, Л. Н. Харченко и др. Под новым углом зрения, более объективно ученые стали рассматривать участие государства, общественных организаций, политических партий и «неорганизованных» сил интеллигенции в образовательной и просветительной деятельности, в том числе в деревне (Ю. В. Дружинина, Г. А. Ноздрин, Д. И. Попов, К. В. Фадеев, О. П. Цысь и др.). Таким образом, преодолен прежний идеологический стереотип, тре-

бовавший квалифицировать церковь как исключительно реакционный институт, а ее политику в области просвещения народа – как «затемнительную». Правда, здесь не обошлось без перегиба в обратную сторону, выразившегося в «перестановке слагаемых» – идеализации деятельности церковных школ, священнослужителей, церковно-религиозных организаций и критике светски ориентированной интеллигенции за «насаждение» чуждых традиции атеистических ценностей. Большие успехи достигнуты сибирскими историками и книговедами в области изучения истории библиотечной сети, формировавшейся в изучаемый период и в сельской местности Сибири (труды Е. Б. Артемьевой, Н. В. Елизаровой, С. В. Козлова, Л. С. Лукьяновой, А. Н. Масловой, А. Г. Минакова, Н. А. Мурашовой, Н. В. Огурцовой и др.). На базе исследовательских результатов в этой области именно библиотечные работники – ученые, работающие в ГПНТБ СО РАН, поставили на рубеже 1990–2000-х гг. задачу создать многотомную коллективную монографию о развитии книжной культуры в Сибири и на Дальнем Востоке. В первых двух томах, посвященных досоветскому периоду, в разделах, написанных Е. Б. Артемьевой, В. Н. Волковой, В. А. Зверевым, С. В. Козловым, А. Г. Минаковым, В. А. Эрлихом, нашла адекватное отражение тема деревенского читателя – в комплексе с читательской культурой различных категорий городского населения [15, т. 1, с. 237–247; т. 2, с. 106–115, 183–191, 273–288]. Более фрагментарно ситуация в деревне Сибири характеризуется в разделах, посвященных книжной торговле и другим формам распространения произведений печати, а также просветительской деятельности библиотек. На основе текстов, включенных в «Очерки истории книжной культуры...», были подготовлены статьи для фундаментальной «Исторической энциклопедии Сибири», вышедшей в 2010 г. В. Н. Волкова в статье по истории чтения емко и по необходимости кратко отразила факторы и направления, содержание и форму тех прогрессивных изменений, которые пережила и деревенская культура на рубеже XIX–XX вв. Чтение крестьян «во многом сохраняло традиционные черты», «было менее развито, чем в город-

ской среде», но расширялась его география, в него втягивались новые социальные слои, читательские приоритеты смещались от религиозной и лубочной литературы к светским и более содержательным текстам и т. д. [6, т. 3, с. 498–503]. Интересные данные о том, как осуществлялось становление сети государственных и церковных училищ на селе, как не стояли на месте развитие книжной торговли и библиотечного дела, содержатся в ряде других статей «Исторической энциклопедии Сибири». К сожалению, статья о крестьянстве региона не содержит важных, на наш взгляд, социокультурных характеристик этого наиболее многочисленного в изучаемый период класса-сословия [6, т. 2, с. 205–206]. В свете очевидного, хотя и ограниченного прогресса школьного дела и книжной культуры даже в деревне, не говоря уже о городах Сибири накануне установления советской власти, слишком безоговорочными выглядят ламентации относительно «культурной отсталости региона», «неразвитости большинства социально-культурных институтов» здесь, которые содержатся в статье о «культурной революции» в Сибири [6, т. 2, с. 226–227]. Совсем недавно появились труды, внесшие наибольший вклад в разработку книговедческих аспектов избранной нами темы в территориальных границах Западной Сибири и хронологических пределах середины 1890-х гг. – февраля 1917 г. Это серия статей, кандидатская диссертация и монография Ю. В. Тимофеевой, посвященные книжной культуре сельского населения [18–20 и др.]. Автор отнюдь не идеализирует ситуацию, существовавшую в традиционной деревенской среде, особенно в начале изучаемого периода, однако акцентирует внимание на той динамике, которая позволяет говорить о первой фазе модернизационных процессов. Представлена картина расширения школьных и внешкольных каналов приобщения крестьянской молодежи к грамоте и чтению, распространения печатной продукции в деревне, возрастания социальной и культурной значимости книги, секуляризации и расширения круга чтения. Автор доказывает, что сельская книжность на западе Сибири развивалась в контексте общероссийской культуры, но имела особенности, выраженные в более низких темпах и меньших масштабах своего развития в срав-

нении с европейским центром страны, консервировании книгоношества, включенности в читательский репертуар сибиреведческой литературы и публикаций по маслоделению.

Таким образом, во второй половине 1980-х – начале 2010-х гг. специалисты по истории педагогики, социальной и политической истории, библиотековедению и книговедению Сибири, опираясь на достижения предшествующего периода историографии и используя новые возможности, довольно обстоятельно рассмотрели важные вопросы политики правительства и православной церкви в области просвещения крестьянства и книжного дела, деятельность общественных организаций, политически активных в данной сфере. Авторы данной статьи завершают работу над монографией, призванной восполнить имеющиеся в науке представления по ряду малоизученных сюжетов. Выявляются важнейшие количественные и качественные показатели, характеризующие образовательный уровень различных социальных и региональных слоев и групп крестьянства Сибири; раскрывается процесс функционирования основного канала, через который в крестьянскую среду проникали элементарная грамотность и общие знания, – сельских начальных школ всех типов; характеризуется общественная борьба вокруг предложений о внедрении в программу начальных деревенских школ основ сельскохозяйственного производства; оценивается материальная база для чтения (основного способа использования грамотности, полученной в школе или путем самообразования), имевшаяся в сибирской деревне: масштабы распространения печатных изданий различного типа; выясняется место школьных библиотек в сформировавшейся сельской библиотечной сети Сибири, определяется состояние и востребованность книжных фондов школьных библиотек в конце имперского периода истории России.

#### Библиографический список

1. Брукс Дж. Когда Россия научилась читать: грамотность и народная литература, 1861–1917 // Что мы читаем? Какие мы? / ред. Н. А. Ефимова. – СПб.: Рос. нац. б-ка, 1993. – С. 151–171.
2. Буганов А. В. Что читали русские крестьяне // Рос. провинция. – 1994. – № 2. – С. 93–99.

3. Буганов А. В. Духовная книжность и письменность русских крестьян XIX в. // Православная жизнь русских крестьян XIX–XX вв.: итоги этнографических исследований. – М.: Наука, 2001. – С. 316–332.

4. Громыко М. М. Мир русской деревни. – М.: Молод, гвардия, 1991. – 448 с.

5. Громыко М. М., Буганов А. В. О воззрениях русского народа. – М.: Паломник, 2000. – 549 с.

6. Историческая энциклопедия Сибири. – Новосибирск: Изд. дом «Ист. наследие Сибири», 2010. – 493 с.

7. Зверев В. А., Тимофеева Ю. В. Внешкольное образование как средство развития книжной культуры сельского населения Западной Сибири в конце XIX – начале XX в. // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 5. – С. 220–224.

8. Зверев В. А. Региональные условия воспроизводства крестьянских поколений в Сибири (1861–1917 гг.): учеб. пособие. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. пед. ун-та, 1998. – 107 с.

9. Зверев В. А., Зверева К. Е. Распространенность печатных изданий в селениях Сибири пореформенного периода (1861–1904 гг.) // Книжное дело в Сибири (конец XVIII – начало XX в.). – Новосибирск: ГПНТБ СО АН СССР, 1991. – С. 118–139.

10. Зверева К. Е. Советская историография проблемы просвещения крестьянства Сибири эпохи капитализма // Хозяйственное освоение Сибири в период капитализма: историография проблемы. – Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1988. – С. 171–190.

11. Зверева К. Е. Просвещение крестьянства Сибири в конце XIX – начале XX в.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. – Новосибирск, 1988. – 18 с.

12. Крестьянство Сибири в эпоху капитализма. – Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1983. – 400 с.

13. Оболенская С. В. Народное чтение и народный читатель в России конца XIX в. // Одиссей: человек в истории, 1997. – М.: Наука, 1998. – С. 204–232.

14. Оглезнева Г. В. Круг чтения и читательские интересы крестьян Восточной Сибири в конце XIX в. // Издание и распространение книги в Сибири и на Дальнем Востоке. – Новосибирск: ГПНТБ СО РАН, 1993. – С. 67–82.

15. Очерки истории книжной культуры Сибири и Дальнего Востока. – Новосибирск: ГПНТБ СО РАН, 2005. – 204 с.

16. Рейтблат А. И. От Бовы к Бальмонту: очерки по истории чтения в России во второй половине XIX в. – М.: Изд-во МПИ, 1991. – 224 с.

17. Рейтблат А. И. «От Бовы к Бальмонту» и другие работы по исторической социологии русской литературы. – М.: Нов. лит. обозр., 2009. – 448 с.

18. Тимофеева Ю. В. Книжная культура сельского населения Западной Сибири конца XIX -начала XX в.: историография вопроса // Изв. / Алтайск. гос. ун-т. Сер.: История. Политология. – 2010. – № 4/1. – С. 249– 253.

19. Тимофеева Ю. В. Книжная культура сельского населения Западной Сибири (конец XIX -начало XX в.). – Новосибирск: Сибпринт, 2012. – 193 с.

20. Тимофеева Ю. В. Роль школы и учительства в приобщении к книжной культуре сельского населения Западной Сибири в конце XIX – начале XX в. // Педагогический профессионализм в современном образовании. – Новосибирск: Новосиб. пед. ун-т, 2007. – С. 418–426.

21. Энгельштейн Л. Повсюду «культура» [Электронный ресурс]: о новейших интерпретациях русской истории XIX-XX вв. // Новая русская книга: критическое обозрение. – 2001. – № 3/4. – URL: <http://magazines.russ.ru/nrk/2001/3/engelsh.html> (дата обращения: 26.08.2013).

22. Brooks J. *When Russia learned to read: literacy and popular literature, 1861-1917.* – Princeton: Princeton University Press, 1985. – XXII. – 450 p.

23. Eklof B. *Russian peasant schools: officialdom, village culture and popular pedagogy, 1861-1914.* – Berkeley; Los Angeles; L.: University of California Press, 1986. – 652 p.

*Дейч Борис Аркадьевич*

*Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики воспитательных систем Института молодёжной политики и социальной работы Новосибирского государственного педагогического университета, deich67@mail.ru, Новосибирск*

## **Е. Н. МЕДЫНСКИЙ: ДИНАМИКА ВЗГЛЯДОВ НА ТЕОРИЮ ВНЕШКОЛЬНОЙ РАБОТЫ\***

*Аннотация:* Одним из ведущих специалистов в области внешкольного образования в дореволюционный период считается Е.Н. Медынский. Сегодня сложно переоценить его вклад в развитие теории внешкольного образования. К его работам обращаются практически все ученые, занимающиеся проблемами внешкольного образования или внешкольной работы с детьми в нашей стране. Сформулированные им принципы, методы, требования к содержанию внешкольной работы и профессиональным качествам педагогом внешкольников заложили теоретические основы для развития внешкольной работы в дальнейшем. В статье показана динамика взглядов Е. Н. Медынского на теорию внешкольной работы в до и послереволюционный период.

*Ключевые слова:* Е. Н. Медынский, теория внешкольной работы, принципы и методы внешкольной работы.

*Boris Arkadevich Deich*

*Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, head of the theory and methodology of educational systems department, Novosibirsk State Pedagogical University, deich67@mail.ru, Novosibirsk*

## **E. N. MEDYNSKIY – DYNAMICS OF VIEWS ON THE THEORY OF EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES\*\***

*Abstract:* One of the leading specialists in the field of extra-curricular activities in the pre-revolutionary period was E.N. Medynskiy. Today it is difficult to overestimate his contribution to the theory of extra-curricular activities. His work is known to all scientists who study the history and theory of extracurricular activities. He formulated the principles, methods, and requirements for the content of extracurricular activities and professional qualities of extracurricular activities teacher. He laid the theoretical foundation for the development of extracurricular activities in the future. The article shows the evolution of attitudes E.N. Medinskaya on the theory of extracurricular activities in pre-and post-revolutionary period.

*Keywords:* E. N. Medynskiy, the theory of extra-curricular activities, principles and methods of extra-curricular activities.

Одним из ведущих специалистов в области внешкольного образования в дореволюционный период считается Е. Н. Медынский. В 1913 году выходит его книга «Внешкольное образование, его значение, организация и техника», а несколько позже, в 1915 году – «Методы внешкольной просветительской работы. Опыт методики для гг. библиотекарей, лекторов, лиц, ведущих занятия со взрослыми, заведующих народными домами и пр.». Эти книги во многом заложили фундамент научно-педагогического подхода к органи-

зации внешкольного образования. В предисловии к первому изданию «Внешкольного образования...» автор отмечает, что «выпуск в свет такой книги, в которой были бы выяснены общие вопросы внешкольного образования, указана связь между различными формами содействия последнему, даны общие указания по организации и технике всех этих форм, – выпуск такой книги казался мне в настоящее время крайне необходимым как по условиям момента, так и ввиду разбросанности нашей литературы (большей

\* Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФГФ научного проекта № 13-06-00162

\*\*The publication was prepared with the support of the Russian Foundation for Humanities Research (Research Project № 13-06-00162)

частью журнальной) по этим вопросам» [5, с. 6]. Таким образом, педагог-внешкольник ставит две вытекающие друг из друга проблемы, характерные для того периода развития внешкольного образования: во-первых, проблема взаимосвязи между различными формами внешкольного образования, а во-вторых, практическое отсутствие литературы, направленной на систематизацию этого процесса. Именно отсутствие такой научно-практической литературы, по мнению Е. Н. Медынского, становится причиной того, что «внешкольное образование до сих пор в большинстве случаев рассматривается как ряд отдельных, ничем друг с другом не связанных просветительских мероприятий, и, возможно, поэтому, говоря о внешкольном образовании, часто прибавляют слова „так называемое”».

Подчеркивая необходимость раскрытия сущности внешкольного образования, Е. Н. Медынский в то же время активно выступал против тех определений внешкольного образования, которые сводились к простому перечислению его различных форм, но при этом, по мнению ученого, не раскрывали его сущности: «Одни перечисляют формы содействия последнему, говоря, что внешкольное образование – это библиотеки, народные чтения, курсы для взрослых и т. д.; другие ограничиваются указанием, что внешкольное образование – приобретение знаний „вне школы”; третьи, наконец, пытаются глубже проникнуть в сущность понятия внешкольного образования, указывая, что образование только и может быть внешкольным, а то, что принято называть „школьным образованием”, есть не более как обучение, как подготовка к образованию» [Там же. С. 1]. Пытаясь раскрыть сущность внешкольного образования, Е. Н. Медынский поддерживает позицию А. К. Гермониуса, который считал, что «эпитет „внешкольное” не только ничего не разъясняет, но даже затемняет и является по отношению к слову образование совершенно лишним» [2]. Е. Н. Медынский пишет о том, что термин «внешкольное образование» является неправильным и ведущим к недоразумениям, и, в частности, эти недоразумения связаны с тем, что «образование имеет в виду главным образом умственную работу личности» [5, с. 5]. Гораздо шире, по мнению автора,

понятие «развитие», которое он определяет как постоянную внутреннюю работу личности над всеми элементами внутреннего я, не только психическими, но и физическими. И поэтому «гармонически развитую личность считается лишь человек, одинаково широко развитой в умственном, нравственном, эстетическом и физическом отношениях» [Там же]. Следуя логике своих размышлений, Е.Н. Медынский приходит к мнению о том, что широкому понятию «развитие» как нельзя более соответствует внешкольное образование, так как «...последнее имеет в виду не только умственное развитие, но развитие гармоническое, почему к формам содействия внешкольному образованию вполне правильно относят не только библиотеки, лекции, народный университет, народные чтения, воскресные школы, курсы для взрослых и музеи, содействующие умственному развитию, но и театр, концерты, певческие праздники, картинные галереи, имеющие в виду художественное развитие, и спорт – средства физического развития» [Там же].

Е. Н. Медынский высказывает категоричное мнение о том, «что внешкольное образование и школьное обучение – явления совершенно разнородные, что внешкольное образование никакой школой заменено быть не может, что чем выше обучение школьное, тем больше потребность во внешкольном образовании и, следовательно, ни о какой замене и дополнении речи быть не может» [Там же. С. 2]. Однако традиционное деление образования на школьное и внешкольное так же неправильно, как было бы неправильно деление питания (в смысле физиологического процесса, а не приема пищи) на домашнее и кухмистерское» [Там же. С. 4].

В то же время Е.Н. Медынский достаточно убедительно доказывает, что внешкольное образование имеет более значимые по сравнению со школой задачи:

«во-первых, задачи внешкольного образования гораздо шире задач школы (в первом случае мы имеем культурное развитие всего населения, во втором лишь подготовку к этому развитию части населения);

во-вторых, в той или иной мере внешкольное образование присуще всем людям, тогда как школой пользуются сравнительно немногие;

в-третьих, внешкольное образование (по-

нимая его как развитие человека вообще, а не в смысле пользования лишь организованными формами, как-то: библиотеками, курсами, музеями) не может быть заменено ничем другим, тогда как школа иногда заменяется некоторыми формами внешкольного образования (воскресной школой, курсами для взрослых и т.д.), иногда даже домашним обучением;

в-четвертых, внешкольное образование, являясь самоцелью, не нуждается в дальнейшей поддержке со стороны, тогда как школа, при отсутствии внешкольного образования, почти теряет свое значение, а затраченные на организацию школ средства, затраченные учениками труды и время, являются мало-производительными» [Там же. С. 9].

К заслугам Е. Н. Медынского, безусловно, необходимо отнести выделение принципов организации внешкольного образования, использование которых он считал необходимыми для того, чтобы достигнуть наибольшей продуктивности в деятельности различных учреждений по данному направлению. «Принципы эти следующие: из самодеятельности населения, как необходимое следствие, вытекает принцип общественности в деле внешкольного образования; из обрисованных выше задач последнего (всестороннее развитие всего населения) вытекает самостоятельность этих задач и необходимость общедоступности различных форм содействия внешкольному образованию, а также тесно связанный с ним принцип общедоступности – полнота отдельных ячеек по внешкольному образованию и бесплатность образования всеми учреждениями последнего; из основного признака понятий «образование» и «развитие» – систематичности, – вытекают соответствующие принципы организации – систематичность и планомерность. Наконец, ввиду того, что к внешкольному образованию прибегает вся масса населения, а между тем в этой массе есть люди с большими и меньшими запросами, необходимо, очевидно, создание различных типов одного и того же просветительского учреждения; необходимо с возможно меньшими затратами достигнуть возможно больших результатов: необходим, одним словом, принцип районной организации в деле внешкольного образования» [5, с. 14–15]. Данные принципы достаточно полно отражают те позиции, учет которых

Е. Н. Медынский и ряд представителей общественно-педагогического движения того времени считали необходимым для качественной организации внешкольного образования народа.

Кроме того, большое внимание Е. Н. Медынский уделяет вопросу систематизации методов внешкольной просветительской работы. В третьем издании «Методов внешкольной просветительской работы» он выделяет восемь основных принципов методики внешкольного образования: стремление к общему развитию населения; локализационный (местный) метод просветительской работы; индивидуализация внешкольной просветительской работы; изучение окружающего мира по отдельным вопросам; гибкость приемов просветительской работы; всестороннее удовлетворение культурных потребностей; совместные действия внешкольных учреждений; широкая самодеятельность населения. Все эти принципы были сформулированы в начале XX века, когда оформляется идея взаимосвязи разных отраслей внешкольного образования, объединяющая роль при этом отводилась органам самоуправления, которые старались обеспечить бесплатность, доступность услуг, привлечение активных представителей общественности к строительству учреждений разных типов «на основе планомерности и коллегиальности» [9, с. 149]. Можно говорить о том, что перечисленные выше принципы остаются актуальными и для современной деятельности в области внешкольной работы с детьми.

Е. Н. Медынского можно назвать единственным из дореволюционных исследователей теории и практики внешкольного образования, которому удалось реализовать себя в этой сфере и в советский период. Это стало возможным благодаря постепенному переходу ученого на позиции нового марксистского подхода к истории, современному состоянию и перспективам развития русской и советской педагогики. Современный исследователь педагогического наследия Е. Н. Медынского Т. В. Ганина объясняет принятие им новых советских педагогических подходов двумя причинами: во-первых, ученый, который испытывал известные колебания в первые месяцы существования Советской власти, будучи деятельным

и энергичным по натуре, не мог долгое время находиться в стороне от происходящего и с присущим ему энтузиазмом и увлеченностью включился в работу по созданию новой системы народного образования и просвещения в России; во-вторых, Е. Н. Медынский видел заинтересованность Советского правительства в дальнейшем развитии внешкольного образования народа, которое при царской власти постоянно ограничивалось всевозможными запретительными мерами [1, с. 68–69]. И уже в 1925 году он признает, что « в результате глубокой и мучительной ломки мировоззрения являюсь сторонником марксистского мировоззрения » [8, с. 1]. Тем не менее, необходимо отметить, что процесс изменения взглядов, позиций и мировоззрения в целом был постепенным. И первые послереволюционные работы Е.Н. Медынского носили общепедagogический характер и не были связаны с советской идеологией, за что достаточно резко критиковались руководителями новой советской педагогики. В частности, в 1918 году выходит небольшая работа Е. Н. Медынского «Как организовать и вести сельские просветительские общества и кружки». Она носила методический характер и была связана с процессом организации просветительской деятельности в сельской местности. Отсутствие в работе политического акцента вызвало протест со стороны Н. К. Крупской, которая писала о том, что в данной книге «игнорируется не только Советская власть, игнорируется весь тот переворот в умах, который произвела война и революция» [3, с. 79]. Тем не менее, отзыв Н. К. Крупской на 2-е издание его книги «Методы внешкольной просветительской работы» (1918 г.) был вполне положительным. В частности, она писала, что «книга является чрезвычайно ценным вкладом в литературу по внешкольному образованию...» [4, с. 30].

В 1923–1925 годах издается одна из основных работ Е. Н. Медынского, связанная с внешкольным образованием, это трехтомная «Энциклопедия внешкольного образования», в которой представлены аналитические и обобщающие материалы по теории и практике внешкольного образования в нашей стране с конца XIX до начала XX веков. Автор определяет теорию внешкольного образования как часть науки о вос-

питании человека и выделяет ряд ее методологических принципов, первый из которых формулируется следующим образом: внешкольное образование является частью общей теории народного образования, которая, в свою очередь, рассматривается как триединая система: дошкольное воспитание – школа – внешкольное образование [7, с. 10]. Е. Н. Медынский достаточно точно определяет место теории внешкольного образования в системе педагогических наук. Он предлагает рассматривать теорию внешкольного образования как часть науки о воспитании человека и предлагает назвать ее андропогогией. При этом он отмечает, что педагогика, являясь наукой о воспитании детей, ограничивает свое содержание подрастающим поколением. Андропогогика, по его мнению, разделяется на две главные ветви: педагогику – науку о воспитании детей, включающую в себя дошкольное воспитание и школьное дело и теорию внешкольного образования, которая исследует проблемы воспитания, обучения и образования взрослых [Там же].

Что касается самого понятия, то на этом этапе своей научной деятельности Е. Н. Медынский придерживается мнения о том, что необходимо сохранить термин «внешкольное образование», в то время как в официальных источниках уже достаточно широко использовалось понятие «политпросветительская работа». В начале 20-х годов Е. Н. Медынский на страницах своей книги позволяет себе полемику с представителями Наркомата просвещения. В предисловии к «Энциклопедии внешкольного образования» он пишет о необходимости сохранения термина «внешкольное образование», так как «политпросветработа определяет лишь современные задачи внешкольного образования в России, между тем внешкольное образование в разные времена имело различное содержание [Там же. С. 6].

В «Энциклопедии внешкольного образования» Е.Н. Медынский несколько уточняет сформулированное им ранее определение внешкольного образования. Он считает, что «внешкольное образование – это средство всестороннего гармоничного развития личности или человеческого коллектива в умственном, нравственно-социальном, эстетическом и физическом отношениях [Там же. С. 25]. Однако еще позже он пу-



блично критикует себя за идеалистичность сформулированного ранее определения внешкольного образования. Он считает, что обществу нужен не всесторонне развитый человек вообще, а конкретный работник определенной отрасли народного хозяйства и в условиях классовой дифференциации общества «всесторонность» развития человека в принципе недостижима, так как по-разному понимается представителями различных общественных слоев. Для того, чтобы внешкольное образование стало жизненной потребностью каждого человека и способствовало его развитию, по мнению Е. Н. Медынского, необходима полная и правильно поставленная система народного образования, «состоящая из трех неразрывно связанных звеньев: дошкольного воспитания, школы и внешкольного образования, где каждая ступень как бы является подготавливающей к следующей» [Там же. С. 34]. При этом в результате внешкольного образования будет происходить развитие тех свойств личности, которые необходимы ей и обществу. «Школа дает знания и общее умение разбираться в умственных, нравственных и эстетических запросах, вызывая и усиливая эти запросы, учит, как искать удовлетворение этих запросов, но самого удовлетворения их школа дать не может... Всестороннее развитие человека может быть достигнуто только путем внешкольного образования» [Там же. С. 31].

Размышляя о вариантах классификации форм внешкольного образования, Е. Н. Медынский предлагает их деление на три основных вида:

– внешкольные учреждения. К ним автор относил средства содействия внешкольному образованию, имеющие известный район, постоянный штат работников и бюджет, рассчитанный на более или менее длительное существование и систематическую работу (библиотеки и читальни, музеи, кинематограф, школы и курсы для взрослых, просветительские курсы и т.д.);

– внешкольные мероприятия, то есть те средства содействия внешкольному образованию, которые возникают обычно случайно и рассчитаны на «эпизодическое существование». Это могут быть концерты и литературные вечера, спектакли, выставки, лекции и беседы, митинги, народные праздники и др.

– внешкольные организации – соедине-

ние людей (коллективов) с целью сотрудничества и взаимопомощи в деле внешкольного образования [Там же. С. 39].

Сегодня сложно переоценить вклад Е. Н. Медынского в развитии теории внешкольного образования. К его работам обращаются практически все ученые, занимающиеся проблемами внешкольного образования или внешкольной работы с детьми в нашей стране. На протяжении примерно полутора десятка лет внешкольное образование было предметом исследования этого ученого. Сформулированные им принципы, методы, требования к содержанию внешкольной работы и профессиональным качествам педагогом внешкольников заложили теоретические основы для развития внешкольной работы в дальнейшем.

#### Библиографический список

1. Ганина Т. В. Педагогические взгляды и деятельность Е.Н. Медынского в области внешкольного образования: дис. ... канд. пед. наук. – Коломна, 2000. – 210 с.
2. Гермониус А. К. Внешкольное образование, его сущность, формы и действительное значение / Санкт-Петербургский земский вестник. – Спб., 1913. – С. 14–26.
3. Крупская Н. К., Медынский Е. Н. Как организовать и вести сельские просветительские общества и кружки // Внешкольное образование. – 1919. – №1. – С. 78–80.
4. Крупская Н. К., Рецензия. Е. Н. Медынский Методы внешкольной просветительской работы // Педагогические сочинения. – Т. 10. – М.: Изд-во АПН, 1962. – 265 с.
5. Медынский Е. Н. Внешкольное образование, его значение, организация и техника. – 3-е изд., доп. и перераб. – М.: Наука, 1918. – 322 с.
6. Медынский Е. Н. Методы внешкольной просветительской работы. – 3-е изд. – Екатеринбург: Книгоиздательство Уральского союза потребительских обществ, 1919. – 136 с.
7. Медынский Е. Н. Энциклопедия внешкольного образования: в 3 т. – М.: Госиздат, 1923. – Т. 1. – 138 с.
8. Медынский Е. Н. Энциклопедия внешкольного образования: в 3 т. – М.; Л.: Госиздат, 1925. – Т. 3. – 172 с.
9. Ромм Т.А. Социальное воспитание в эволюции теоретических образов // Педагогическое образование и наука. – 2009. – №8. – 61–64.
10. Юрочкина И. Ю. Сущность и особенности внешкольного образования в Западной Сибири в конце XIX – начале XX веков // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 146–153.

**Юрочкина Ирина Юрьевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики воспитательных систем Института молодёжной политики и социальной работы Новосибирский государственный педагогический университет, i.yurochkina@gmail.com, Новосибирск*

## **ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В ЗАПАДНОЙ СИБИРИ (КОНЕЦ XIX – 90-Е ГГ. XX ВВ.)\***

*Аннотация.* В данной статье обоснована необходимость обращения и использования регионального опыта в процессе модернизации современной российской образовательной системы. Отмечена также важность дополнительного образования детей в условиях смены образовательной парадигмы. Отдельное внимание уделено характеристике ключевых составляющих системы дополнительного образования детей (цели, задачи, содержание, принципы деятельности, особенности управления, материально-техническое обеспечение, типы учреждений дополнительного образования детей на каждом из периодов его развития). Кроме этого, с учетом исторических и социокультурных предпосылок, в статье показано авторское представление об основных тенденциях развития дополнительного образования детей на территории Западной Сибири, с 80–х гг. XIX века до 90-х гг. XX вв. Представленные тенденции определены в соответствии с критериями, основанными на анализе многочисленных фактологических историко-педагогических материалов в их региональной специфике. Также в статье фокусируется внимание на современном состоянии дополнительного образования детей и перспективах его развития в контексте идеи обучения в течение всей жизни.

*Ключевые слова:* дополнительное образование детей, тенденции развития дополнительного образования детей, региональные особенности, цели, содержание, принципы деятельности, особенности управления и материально-технического обеспечения, типы учреждений дополнительного образования детей.

**Yurochkina Irina Juryevna**

*Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, head of the theory and methodology of educational systems department, Novosibirsk State Pedagogical University, i.yurochkina@gmail.com, Novosibirsk*

## **THE MAIN TENDENCIES OF THE DEVELOPMENT OF SUPPLEMENTARY EDUCATION FOR CHILDREN IN WESTERN SIBERIA (THE END OF XIX TH – THE 90-S OF THE XX-TH CC.)\*\***

*Abstract.* In this paper, the necessity of addressing and using of regional experience in the modernization process of the modern Russian educational system is grounded. There is also noticed the importance of supplementary education for children in the conditions of the educational paradigm shift. Special attention is devoted to the specification of the principal components of the system of supplementary education for children (purposes, tasks, contents and principles of activities, features of management, logistical support, types of supplementary educational institutions for children on every stage of its development). Besides, it is shown here the author's viewpoint of the main trends of development of supplementary education for children from the 80-s of the XIX -th century till the 90-s of the XX-th c. in Western Siberian region. The tendencies represented are defined by different criteria based on analysis of numerous of historico-pedagogical facts and specific regional contexts. Also the content of the article is focused on present-day situation of supplementary education for children and developmental perspectives in the context of the idea of lifelong learning.

*Keywords:* supplementary education for children, tendencies of the development of supplementary education for children, regional features, purposes, contents, principles of activities, features of management, logistical support, types of supplementary educational institutions for children.

\* Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 13-06-00162

\*\* The Publication is prepared within supported RGNF of the scientific project No. 13-06-00162

В условиях интеграции современной России в мировое сообщество, приобщения ее граждан к общецивилизационным процессам, необходимо иметь такие образовательные институты, которые бы способствовали формированию новых жизненных установок личности – динамичной, ответственной, способной к межкультурному взаимодействию. «Системный кризис мировой цивилизации актуализировал смену архетипа агрессивного развития на архетип ответственного развития. Исследователи поднимают проблемы, решение которых требует выхода на ступень «культурной революции XXI века» [3]. В этой связи увеличивается значение многофункциональных институтов социализации, представляющих собой мобильную открытую систему. В рамках современной постнеклассической научной парадигмы развитие человека трактуется как процесс приобретения качественно новых свойств, роста самосознания и разнообразия форм активности через сознательную деятельность по овладению социальными и индивидуальными компетенциями; большой акцент делается на развитие и реализацию творческого потенциала личности, жизнестойкости [5].

В новых культурных и социально-экономических условиях именно дополнительное образование оказалось наиболее гибкой социально-педагогической системой, способной не только адаптироваться к контексту существования, но и предложить многообразие образовательных и воспитательных услуг, видов деятельности, создающих условия для личностного, профессионального, творческого, гражданского самоопределения детей и подростков. Зачастую поиск и выбор инновационных технологий, форм и содержательных конструктов ведется без учета историко-культурного своеобразия; опоры на позитивный опыт, накопленный отечественной системой образования и воспитания. Однако, на наш взгляд, именно в этом заключается разрешение противоречия между поиском собственной идентичности, стремлением к возрождению национальной культуры и ориентацией на западные образцы. В этой связи актуализируется также обращение к региональной истории педагогики. Западная Сибирь приковывает к себе внимание не одного поколения отечествен-

ных ученых, деятелей культуры и просвещения. Объясняется это, во-первых, возрастанием роли, которую играет этот регион в социально-экономическом и культурном развитии страны; во-вторых, богатым опытом педагогических традиций, в том числе, дополнительного образования детей, который, являясь малоизученным, не теряет своей актуальности. «В Западно-Сибирском регионе образовательные системы переживают значительные изменения, которые подводят да к новому состоянию: создаются образовательные учреждения, разных типов и видов, комплексы непрерывного педагогического образования, идет поиск эффективных технологий обучения и воспитания, вводятся изменения в механизмы управления» [2, с. 4]. В связи с этим наблюдается острая потребность в научном обосновании происходящих перемен, прогнозировании путей развития.

Вместе с тем, содержание дополнительного образования детей в Западной Сибири в историко-педагогической ретроспективе как самостоятельная проблема в литературе представлено недостаточно. Не подвергались объективному и всестороннему рассмотрению на базе полноценного анализа источниковой базы организационно-управленческие, содержательные и структурно-функциональные характеристики дополнительного образования детей в Западно-Сибирском регионе; слабо представлен полноценный анализ генезиса и развития дополнительного образования детей в Западной Сибири. Для того, чтобы частично решить эти задачи, нами были проанализированы составляющие системы дополнительного образования детей (нормативно-правовое, организационно-структурное, содержательное, материально-техническое, методическое, управленческое, кадровое обеспечение; направления, формы и методы организации педагогического процесса, типология учреждений) и выделено надсистемное свойство – целеполагание. Выявленные изменения этих параметров позволили сформулировать основные тенденции зарождения и развития дополнительного образования детей в Западной Сибири (конец XIX–начало 90-х гг. XX вв.) [7].

Особенности управления дополнительным образованием менялись от дореволюци-

онного этапа, когда внешкольное образование являлось «делом органов общественного самоуправления» [1; 6]; через специфику управления им в период «земско-кооперативной деятельности» с общей тенденцией к введению планомерности, организации, контролю на местных уровнях, к централизации. Оформление государственной системы внешкольной работы в Советской России, которое распространилось на территорию Западной Сибири несколько позже, чем на центральные регионы, привело к соподчинению органов управления Народным образованием, различных ведомств, профсоюзов и т.д.; устойчивой тенденции к созданию единого программного обеспечения на основе директив правительства, централизации управления в тоталитарном обществе; регулированию деятельности внешкольных учреждений документами ВКП(б) и комсомола, повышению их роли в функционировании системы внешкольных учреждений. Кризис в управленческих структурах системы образования, связанный с реформированием общества в целом (к 1980-х – 1990-е гг.), вновь активизировал и актуализировал общественную инициативу энтузиастов педагогической деятельности, благодаря которым, по большому счёту, удалось сохранить и возродить систему на местных уровнях. В ходе преодоления системного кризиса в рамках демократизации и гуманизации образования – обозначилась тенденция к демократизации образовательных систем, к созданию на базе сети внешкольных учреждений системы дополнительного образования, управлению и возрождению системы дополнительного образования на основании законодательства, предусматривающего вариативность и профессиональную творческую активность педагогов в организации образовательно-воспитательного процесса.

Рост сети и разнообразие типов учреждений дополнительного образования на территории Западной Сибири были обусловлены развитием промышленности, спецификой демографических процессов, реформами образования и недостаточно высокими темпами их проведения в регионе. Эта тенденция способствовала массовому охвату детей школьного и дошкольного возрастов учреждениями, организованными сначала по

общественной инициативе, а потом на государственном уровне. В нескольких аспектах возможно изучение тенденции развития типов учреждений дополнительного образования детей в Западной Сибири. *Во-первых*, во взаимодействии с общеобразовательными учреждениями: дополнительное образование появляется как вариант внеурочной работы в элитарных учебных заведениях («разумные развлечения», воскресные вечера, школьные дачи, колонии и т.д.); далее развивается и за рамками школы – как дополняющее школьное обучение, воспитание, развитие или компенсирующее его отсутствие. С 1930-х гг., согласно директивам правительства, «внешкольные учреждения не должны замыкаться сами в себе», они – методические центры, руководители внешкольного воспитания в школе; к 1950-м гг. внешкольные учреждения становятся базой деятельности пионерской и комсомольской организаций. В 1980 – е гг. наблюдается взаимное отчуждение основного и дополнительного образования, акцент делался на обучение и социализацию; с 1990-х гг. берет свое начало возрождение двух самостоятельных систем; на современном этапе развития образования наблюдается их взаимодействие в рамках создания единого образовательно-воспитательного пространства на уровне регионов и государства в целом. *Во-вторых*, в соотношении содержательных составляющих деятельности нами выявлена тенденция смены состояний: синкретизм (народные дома, площадки, «манежи» и т.д.) – комплексность (дома художественного воспитания, детские технические и сельскохозяйственные станции и т.д.) – профильность (станции юных натуралистов, клубы юных речников и т.д.) – интеграция (школы раннего развития; программы «творчество-интеллект-спорт» и т.д.; возможна типология и по иным, более традиционным основаниям. Динамика расширения сети учреждений дополнительного образования детей разных типов в Западной Сибири отражает тенденцию к концентрации специализированных, профильных учреждений дополнительного образования детей в наиболее развитых промышленных районах, что способствовало реализации основных принципов, заложенных в основу дополнительного образования.

Анализ организационно-педагогических

условий позволил сформулировать тенденцию к усилению внимания в подготовке педагогических кадров для внешкольных учреждений (позже – учреждений дополнительного образования детей). Первоначально старались привлекать выпускников педагогических заведений, которых к рубежу XIX–XX вв. было немного на территории Западной Сибири; проблему решали с помощью краткосрочных курсов. В условиях разросшейся сети, включившей в себя государственные внешкольные учреждения системы народного образования, учреждения культуры, учреждения различных ведомств, все они не могли быть обеспечены достаточным количеством педагогических работников, в связи с этим увеличивалось количество курсов, большое значение придавалось общественной, идеологической направленности личности педагога. С середины 1920-х гг. содержание подготовки педагогических работников стало основываться на научных достижениях в области педагогики, психологии, разных их отраслей. Значительную роль в кадровом обеспечении и внешкольной работы сыграли пионерская и комсомольская организации, из представителей которых формировался молодой актив руководителей кружков, студий, вожатых спортивно-оздоровительных пионерских лагерей и т.п.

Расширение материально-технической базы образования в целом сказалось на позитивных изменениях в области дополнительного образования детей (особенно отчетливо этот процесс прослеживается на территории Западной Сибири в период 1925–1950-х гг.). Это проявилось как в возникновении новых направлений (технического творчества, юннатского, развития химических, фото- и кино-лабораторий, научно-исследовательских объединений, особенно после организации Сибирского отделения Академии наук СССР и создания Академгородка в Новосибирске и т.д.), так и в усложнении методов образовательно-воспитательной деятельности, расширении форм, с применением новых средств обучения и воспитания. Кризис российского общества и промышленно-индустриального сектора Западной Сибири начала 1990-х гг. привел к значительному оскудению материально-технической базы, резкому сокращению функционирования ведущих для региона направлений.

Особенности развития операционно-деятельностной сферы дополнительного образования в Западной Сибири можно обозначить следующим образом. Анализ направлений и содержания деятельности образовательно-воспитательного процесса во внешкольных учреждениях на территории Западной Сибири приводит к общему заключению, что в целом они отражали социокультурные тенденции времени. При этом до 1920 г. преобладающими формами в работе была индивидуальная и групповая деятельность, основным содержанием учебной деятельности в учреждениях внешкольного характера – занятия, направленные на общекультурное развитие детей; ведущими методами организации деятельности были практические, в основном, варианты различных игр; трудовая деятельность была направлена на самообслуживание. С идеологией «нового государства» появляется особый акцент на массовость, с целью приобщения детей к его социальным и культурным ценностям, что непосредственно отразилось на принципах внешкольной воспитательной работы; формах; содержании. Аналитическое изучение программ учреждений разных типов позволяет характеризовать учебные материалы как воспитывающие чувство патриотизма; в это время всецело подчеркивается прикладной характер деятельности кружков любого направления, связь с достижениями науки и техники в СССР, значение края в развитии государства. Широкое распространение в Западной Сибири получили формы заочной работы со школьниками отдаленных от основных районов концентрации внешкольных учреждений. С демократизацией российского общества связана появившаяся вариативность образовательных программ, их содержания, способов реализации, с ориентацией на развитие индивидуальных задатков, способностей, качеств, потребностей личности обучающихся. Несмотря на все противоречия и сложности этапа, возрождаются традиционные направления и типы учреждений, появляются новые (например, школы раннего развития, детские студии разных профилей; центры народных промыслов, мастерские, клубы, способствующие ранней профориентации школьников). Прослеживаются тенденции гуманитаризации дополнительного

образования и интеграции направлений дополнительного образования, а также общего и дополнительного образования; особое место занимает интеллектуальное направление, в том числе, активное изучение иностранных языков с использованием новых педагогических технологий. С 2003 года, как считает Н. А. Морозова, намечается формирование нового этапа, «на котором имплицитно содержащиеся в современных нормативно-правовых документах образования положения относительно системности дополнительного образования получают теоретическое обоснование и практически верифицированное подтверждение» [4, с. 84]. Дополнительное образование, особенно с развитием идеи концепции обучения в течение всей жизни, приобретает все большую значимость в разных его проявлениях. Однако, несмотря на все достижения, множество проблем и вопросов дополнительного образования детей, как в государстве в целом, так и в Западной Сибири, на сегодняшний момент остаются открытыми.

**Библиографический список**

1. *Дейч Б. А.* Внешкольная работа с детьми в России на этапе становления (конец XIX – начало XX веков): историко-педагогический анализ // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 6. – С. 225 – 231.
2. *Лепин П. В.* Стратегии развития региональной системы непрерывного педагогического образования (на материалах Западной Сибири): монография. – Новосибирск, 2000. – 160 с.
3. *Моисеев Н. Н.* Судьба цивилизации. Путь разума. – М.: Яз. Русской культуры, 2000. – 223 с.
4. *Морозова Н. А.* Российское дополнительное образование как многоуровневая система: развитие и становление: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2003. – 332 с.
5. *Немцов А. А.* Целеполагание как творчество // Педагогика, 2002. – № 4. – С. 15–21.
6. *Ромм Т. А.* Внешкольное образование в Сибири на рубеже XIX и XX вв. // Сибирский педагогический журнал. – 2004. – № 2. – С. 113–119.
7. *Юрочкина И. Ю.* Становление и развитие дополнительного образования детей на территории Западной Сибири (конец XIX – начало 90-х гг. XX вв.): дисс. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 2007. – 238 с.

# ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

---

УДК: 378.14.74

**Айзман Роман Иделевич**

*Доктор биологических наук, профессор, директор Научно-исследовательского института «Здоровье и безопасность», зав. кафедрой анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности Института естественных и социально-экономических наук Новосибирского государственного педагогического университета, aizman.roman@yandex.ru, Новосибирск*

**Абаскалова Надежда Павловна**

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности Института естественных и социально-экономических наук Новосибирского государственного педагогического университета, Abaskalova2005@mail.ru, Новосибирск*

## ОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ВУЗЕ: РОЛЬ П.В. ЛЕПИНА В СОЗДАНИИ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА

*Аннотация.* В статье рассматриваются общие характеристики современного образования, подготовка компетентных специалистов по вопросам здоровьесберегающего образования. Выделены ключевые факторы, определяющие ухудшение здоровья всех участников образовательного процесса. Отмечено, что здоровьесберегающая образовательная среда вуза сформирована на основе здоровьесберегающих технологий. Представлена модель формирования готовности студентов к здоровьесбережению. Показаны достоинства разработанных авторским коллективом электронных паспортов здоровья обучающейся молодежи и педагогов.

*Ключевые слова:* здоровье, здоровый образ жизни, бакалавры, магистры, здоровьесберегающее образование, профессиональные компетенции, мониторинг, образовательная среда, паспорт здоровья.

---

**Aizman Roman Idelevich**

*Doctor of biological sciences, professor, director of Health and Safety Research institute, head of the department of anatomy, physiology and health and safety of the Institute of natural and social and economic sciences of the Novosibirsk state pedagogical university, aizman.roman@yandex.ru, Novosibirsk*

**Abaskalova Nadezhda Pavlovna**

*Doctor of pedagogical sciences, professor of the department of anatomy, physiology and health and safety of the Institute of natural and social and economic sciences of the Novosibirsk state pedagogical university, Abaskalova2005@mail.ru, Novosibirsk*

## THE ORGANIZATION OF HEALTH CARE SYSTEM OF STUDENT'S YOUTH IN HIGH SCHOOL: THE ROLE OF P.V.LEPIN IN CREATION OF VALEOLOGICAL SPACE

*Abstract.* In article general characteristics of modern formation, preparation of competent experts in questions on health care are considered. The key factors determining deterioration of health of all participants of educational process are indicated. It is noticed, that health care of the educational environment of high school is generated on a basis of health technologies. The model of formation of readiness of students to health care is presented. Advantages of the electronic passports of health of youth and teachers developed by a group of authors are shown.

*Keywords:* The health, healthy life style, bachelors, masters, health care formation, professional competence, monitoring, the educational environment, the health passport.

Здоровье детей и молодежи за последние 10 лет существенно ухудшилось. По данным Минздравсоцразвития (2010), здоровье обучающихся снизилось на 16–32% в разных возрастных группах. Среди выпускников школ отмечается только 10–15 % практически здоровых, тогда как более 60 % имеет различный уровень функциональных нарушений и психоэмоционального напряжения.

В то же время ведущим звеном в механизме модернизации российского образования является учитель, и только здоровый учитель может воспитать здоровых детей [1; 2].

В связи с этим вопросы здоровья учителя приобретают особую актуальность. Профессионально-личностное здоровье учителя является одним из факторов успешности образовательной системы, предопределяет эффективность процесса обучения и воспитания обучающихся. Условия реализации инновационных образовательных проектов предъявляют все более высокие требования к профессиональным и личностным качествам педагогов, поэтому укрепление здоровья педагогов является неотъемлемым требованием времени. Согласно данным разных авторов, в последнее десятилетие наблюдается снижение показателей здоровья студентов [1; 6; 7; 8].

Суммарная оценка ситуации позволяет выделить ключевые факторы, определяющие ухудшение здоровья всех участников образовательного процесса: отсутствие осознанной потребности в здоровье и здоровом образе жизни; отсутствие необходимых знаний по охране здоровья; недостаточный уровень оздоровительных программ и первичной профилактической помощи.

Следствием является искажение образа жизни, распространение факторов риска заболеваний, формирование форм поведения, приводящих к снижению уровня здоровья. Это: низкий уровень двигательной активности; несбалансированное питание, приводящее к нарушению поступления в организм железа, йода и витаминов; информационные перегрузки, связанные с интенсификацией обучения и нерациональным режимом труда, высокий уровень стресса; лояльное отношение к употреблению алкогольных напитков; широкое распространение табакокурения.

Наряду с факторами образа жизни, отдельно следует выделить проблемы орга-

низационного и нормативного плана: отсутствие программных документов по охране здоровья субъектов образовательного процесса, отсутствие доступных, информативных и дешевых скрининговых методов комплексной оценки состояния здоровья человека, недостаточность профилактической работы в образовательных учреждениях, отсутствие интегративного подхода к проблеме здоровья.

Отсутствие установок на сохранение здоровья создает риск для будущего сегодняшних студентов, связанного с созданием семьи, профессиональным и личностным ростом. Это диктует необходимость разработки подходов, направленных на оценку и сохранение уровня здоровья этого контингента населения как трудового потенциала страны.

По инициативе П. В. Лепина, ректора НГПУ, в середине 90-х годов в вузе была начата работа по созданию здоровьесберегающей среды образовательного пространства. В основу идеологии были положены следующие подходы: *Здоровьесберегающая образовательная среда вуза*, сформированная на основе здоровьесберегающих технологий, – единая многоуровневая система влияний и условий формирования личности студента, возможностей для её саморазвития, содержащихся в пространственном и предметном окружении, а также взаимодействие субъектов образовательного процесса между собой и с данной средой, обеспечивающая сохранение, укрепление здоровья и профилактику девиантного поведения студентов. В здоровьесберегающей образовательной среде вуза учитывается индивидуальность каждого студента, преподавателя и сотрудника. *Организационные, психолого-педагогические и медико-социальные меры, средства и технологии* направлены на обеспечение в образовательной среде вуза сохранения и укрепления здоровья всех субъектов образовательного процесса. Обозначенные меры, средства и технологии определяют направленность обучения и воспитания на решение задач всестороннего и гармоничного развития личности, использование активно-деятельностного характера обучения, учет индивидуальных особенностей студентов и личностных качеств педагога. Ориентация на конкретную личность со своими физическими, психическими особенностями, по-



требностями, способностями, интересами и ценностными ориентациями базируется на идеях гуманизма и антропологичности. *Технология формирования* у студентов мотивационно-ценностного отношения к здоровьесберегающей деятельности строится на рефлексивно-деятельностном подходе, который предполагает использование технологий образовательной и воспитательной деятельности в системе педагогических средств и условий, способствующих развитию социально значимых качеств студентов; позволяет изменить уровень взаимодействия профессорско-преподавательского, административного и студенческого коллективов, позитивно влияет на развитие личности каждого молодого человека и ее социальную активность и обеспечивает психолого-педагогическую поддержку студентов в процессе обучения в вузе, его самоопределения и самореализации, повышении личной ответственности. *Разработка критериального аппарата и использование комплекса диагностических методик*, соответствующих выделенным критериям и показателям, позволяют оценить эффективность созданных условий для обеспечения физического, психического и социального благополучия студентов, а также формирования у них мотивационно-ценностного отношения к здоровью и здоровьесберегающей деятельности. *Готовность студентов* педагогического вуза к самоорганизации оздоровительной деятельности – системное качество, включающее совокупность компонентов: потребностно-мотивационный – сознательный выбор студентом общественных ценностей и формирование на их основе устойчивой индивидуальной системы ценностных ориентаций, определяющих мотивацию, потребность в оздоровительной деятельности и её саморегуляцию; содержательный – наличие системы знаний о здоровом образе жизни, принципах организации и проведения оздоровительных мероприятий, средствах и методах укрепления здоровья, его оценки и мониторинга; операционный – владение педагогическими умениями и практическими навыками планирования, организации и реализации мероприятий, направленных на сохранение и укрепление собственного здоровья; рефлексивно-оценочный – способность к познанию, анализу и коррекции здравот-

ворческой деятельности, умение объективного оценивания себя, готовности к оздоровлению своего организма, ведению здорового образа жизни. *Уровень готовности* (низкий, средний, высокий) студентов педагогического вуза к самоорганизации оздоровительной деятельности оценивается на основании выделенных критериев: 1) мотивация к здоровому образу жизни, осознание потребности в сохранении и укреплении здоровья, самоорганизации оздоровительной деятельности; 2) системное представление факторов, определяющих здоровый образ жизни; 3) знание методологических основ оздоровительной тренировки, средств и методов укрепления здоровья, способов оздоровления организма; 4) умение планировать и организовывать самостоятельные занятия, направленные на укрепление здоровья; 5) наличие активной позиции в самоорганизации оздоровительной деятельности, соблюдение здорового образа жизни (рисунок 1, 2).

На репродуктивном уровне управления развитием культуры здоровья студентов ведущей является деятельность преподавателя. На продуктивном уровне преобладает соуправление развитием культуры здоровья, субъектами управления выступают преподаватель и студенты совместно. На креативном уровне преобладающим является самоуправление, студент выступает как субъект управления развитием собственной культуры здоровья и ЗОЖ.

Данными для анализа состояния здоровья являются: ежегодная диспансеризация студентов и сотрудников, результаты сдачи нормативов по физической культуре для разных возрастно-половых групп, результаты психофизиологических исследований, результаты психологических и социальных тестирований, опросов и бесед, данные мониторинга здоровья студентов. С этой целью были разработаны современные методические подходы для систематического мониторинга здоровья студентов и преподавателей. В основу этих подходов были положены следующие принципы.

Здоровье – это не отсутствие болезни как таковой или физических недостатков, а состояние полного физического, душевного и социального благополучия. Такое определение базируется на представлении о целостности организма и его компонен-

## ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

**Цель:** создание условий для обеспечения психического, физического и социального благополучия студентов в процессе их профессионального обучения в вузе

**Задачи:** 1. Формирование ценностного отношения к здоровью и создание стойкой мотивации к ведению ЗОЖ  
2. Формирование компетенций по ЗОЖ через внедрение здоровьесберегающих технологий в образовательно-воспитательный процесс вуза.  
3. На основании данных мониторинга здоровья студентов определение индивидуальной образовательно-оздоровительной траектории (разработка индивидуальных оздоровительных программ)

**Принципы:**

- системности;
- фундаментальности;
- проблемности;
- непрерывности;
- оптимальности;
- индивидуализации;
- сотворчества;
- развития и саморазвития

**Педагогические условия:**

- здоровьесберегающие технологии;
- использование средств физической культуры;
- индивидуальная и совместная с педагогом проектная деятельность студентов по ЗОЖ;
- внедрение модели здоровьесберегающего образования;
- мониторинг здоровья студентов;
- разработка индивидуальных оздоровительных программ



**Результат:** готовность к здоровьесберегающей деятельности

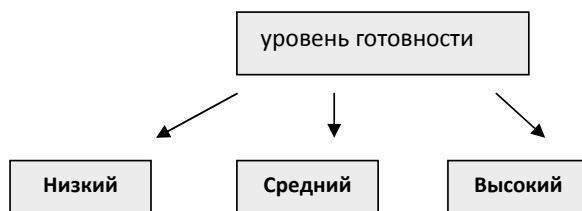


Рисунок 1 – Модель формирования готовности студентов к здоровьесбережению

тов, которые характеризуют возможности и способности личности удовлетворять свои биологические, духовные и социальные потребности при совершенной адаптации к внешним экологическим и социальным условиям (рисунок 3). Уровень здоровья мож-

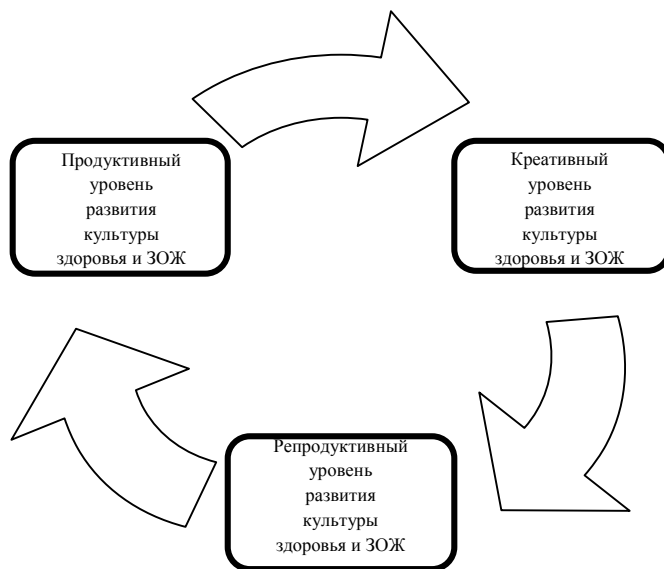


Рисунок 2 – Циклы технологии мотивационного управления развитием культуры здоровья и ЗОЖ студентов вуза

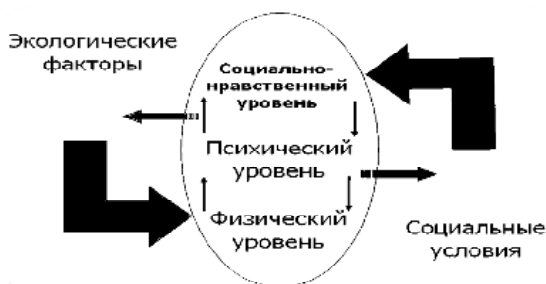


Рисунок 3 – Холистическая модель здоровья.

но оценить количественно, если принять за основу величину резервных возможностей организма, обеспечивающих полноценную адаптацию организма к окружающей среде и социальным условиям жизни. Каждый из компонентов здоровья может быть оценен объективными критериями (таблица), которые включают характеристику: физического развития и физической подготовленности; функциональных резервов организма; нервно-психических процессов; социально-экологических и санитарно-гигиенических условий среды обучения и жизни.

При характеристике здоровья важен интегративный подход, учитывающий комплекс всех показателей. Таким образом, *мониторинг здоровья – это динамическая коли-*

*чественная скрининг диагностика уровня социально-психологической адаптации человека к различным условиям.*

Целью мониторинга здоровья студенческой молодежи является – на основе данных об индивидуальных особенностях и возможностях организма обеспечить: сохранение здоровья в процессе индивидуального развития и обучения; оценку здоровьесохраняющей деятельности образовательного учреждения; индивидуальный подход к организации учебно-воспитательного процесса; коррекцию учебно-воспитательного процесса для достижения наибольшей эффективности; выявление групп риска развития аддиктивного поведения.

На этой основе нами разработаны элек-

## ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Таблица 1 – Показатели индивидуального здоровья человека

Компоненты здоровья	Критерии здоровья	Показатели здоровья
1. Физический (соматическое здоровье) – определяет возможности организма	Генетические Биохимические Морфологические Функциональные	Генотип Показатели биологических жидкостей Уровень физического развития, морфотип Состояние органов и систем в покое и после нагрузок, функциональный тип
2. Психический (ментальное здоровье) – обеспечивает желания личности	Эмоционально-волевая сфера; Когнитивно-мыслительная сфера; Личностный потенциал.	Функциональная асимметрия мозга, тип ВНД, психотип, темперамент, уровень тревожности, стрессоустойчивости, память, внимание, тип мышления, работоспособность
3. Социально-нравственный (духовное здоровье) – определяет обязанности человека	Соблюдение морально-этических и правовых норм	Цель, ценности, идеалы, степень признания, реализация желаний и возможностей – степень самореализации

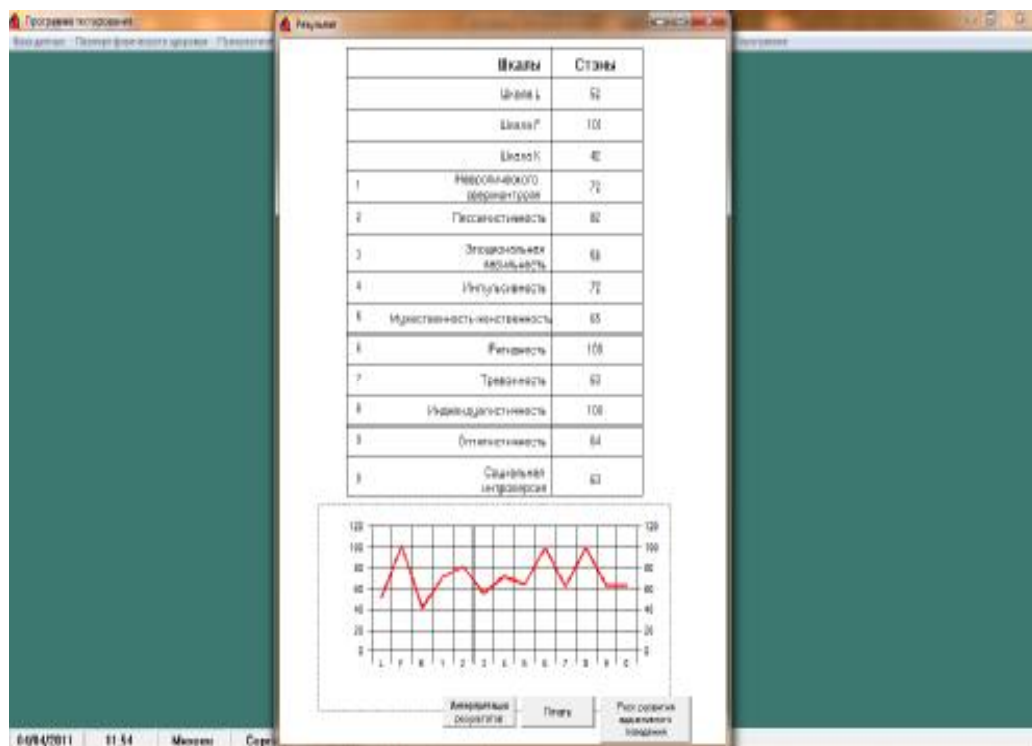


Рисунок 4 – Скриншоты паспорта здоровья студентов с некоторыми результатами обследования

электронные паспорта здоровья обучающейся молодежи и педагогов [3; 4; 5], (Рисунок 4) которые имеют следующие достоинства: интегративный подход к здоровью как системному состоянию, включающему показатели физического, психического и социального уровней; компьютеризация

всех данных, что позволяет создать банк здоровья различных возрастно-половых и профессиональных групп; количественное выражение показателей, обеспечивающее возможность динамического наблюдения и сопоставления уровня здоровья различных групп, образовательных учреж-

дений, районов, т.д.; относительная простота обследования, не требующая дорогостоящего оборудования; возможность передачи результатов обследования через Интернет; вовлечение субъекта в сам процесс обследования, что повышает его личную заинтересованность в сохранении и развитии здоровья; возможность прогнозировать риск развития девиантного поведения, своевременно выявлять психо-соматические нарушения и осуществлять их коррекцию.

С их помощью обследовано более 1000 студентов нашего университета, а также тысячи студентов других вузов (Кузбасской государственной педагогической академии, Красноярского государственного медицинского университета, Сибирской академии государственной службы и др), что позволило проследить в динамике влияние учебных и спортивных занятий на физическое и психическое здоровье студентов, дать индивидуальные рекомендации и осуществить коррекцию некоторых отклонений. Такие электронные паспорта могут быть легко внедрены во все учебные заведения страны, что позволит осуществить паспортизацию здоровья учащейся молодежи.

Таким образом, идеи и направления, предложенные проф. П. В. Лепиным в 1990-е годы, получили дальнейшее развитие и показали свою востребованность в современном вузовском сообществе и образовательной среде.

**Библиографический список**

1. *Абаскалова Н. П.* Системный подход к формированию здорового образа жизни субъектов образовательного процесса «школа-ВУЗ»: монография. – Новосибирск: НГПУ, 2001. – 325 с.
2. *Абаскалова Н. П.* Проблема сохранения и укрепления здоровья педагогов//Матер. Республиканской с международным участием научно-практической конф. «Мониторинг здоровья и физической подготовленности молодежи». – Новосибирск, 2009. – С. 6–9.
3. *Айзман Р. И., Айзман Н. И., Рубанович В. Б., Лебедев А. В.* Методика комплексной оценки здоровья учащихся общеобразовательных школ. Регистрационное свидетельство № 0320800711 от 27 марта 2008 г. ФГУП НТЦ «Информрегистр» № 12938.
4. *Айзман Р. И., Айзман Н. И., Рубанович В. Б., Лебедев А. В.* Программа комплексной оценки здоровья и развития студентов высших и средних учебных заведений. Регистрационное свидетельство № 0320801703 от 18 августа 2008 г. ФГУП НТЦ «Информрегистр» № 12930.
5. *Айзман Р. И., Айзман Н. И., Рубанович В. Б., Лебедев А. В.* Программа комплексной оценки здоровья педагогов. Регистрационное свидетельство № 0320801706 от 20 августа 2008 г. ФГУП НТЦ «Информрегистр» № 13933.
6. *Кузнецова Л. М., Кузнецов В. Д., Тимошенко К. Т.* Показатели психического здоровья современных старшеклассников и студентов вуза // Гигиена и санитария. – 2008. – №3. – С. 59–63.
7. *Мельникова М. М.* Системный подход к организации здоровьесберегающего образования в вузе: практико-ориентированная монография. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2004. – 194 с.
8. *Негашева М. А., Мишкова Т. А.* Антропометрические параметры и адаптационные возможности студенческой молодежи к началу XXI века // Росс.пед.ж., 2005. – №5. – С. 12–16.

**Абаскалова Надежда Павловна**

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности Института естественных и социально-экономических наук Новосибирского государственного педагогического университета, Abaskalova2005@mail.ru, Новосибирск*

**Зверкова Анна Юрьевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования Института детства Новосибирского государственного педагогического университета, jppdzverkova@mail.ru, Новосибирск*

## **СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ОСВОЕНИЮ КЛЮЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ «БЫТЬ ЗДОРОВЫМ» В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы, связанные с системным подходом, трансформацией программ «Здоровье» в образовательном учреждении под давлением требований новых ФГОС. Приведены варианты документооборота, дескрипторов для матрицы ключевой компетенции «быть здоровым», реализуемой на разных этапах внутри системы непрерывного образования. Рассмотрены вопросы развития личности в здоровьесориентированном пространстве, соответствующем ФГОС, а также этапы формирования культуры здоровья личности и ключевой компетенции «быть здоровым». Описаны основные процессы в реализации программы «Здоровье», соответствующей ФГОС и особенности реализации общеобразовательных программ в свете нового закона об образовании (1 сентября 2013 года).

*Ключевые слова:* требования ФГОС, система, компетенции, стандарты качества, здоровьесберегающие технологии, здоровье, здоровьесориентированное пространство

**AbaskalovaNadegdaPavlovna**

*Doctor of pedagogical sciences, professor of the department of anatomy, physiology and safety of the Novosibirsk state pedagogical university, Abaskalova2005@mail.ru, Novosibirsk*

**Zverkova Anna Yurevna**

*Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of theory and procedure of pre-school formation of the institute of the childhood of Novosibirsk state pedagogical university, jppdzverkova@mail.ru, Novosibirsk*

## **SYSTEM APPROACH TO DEVELOPMENT OF KEY COMPETENCE «BE HEALTHY» IN THE CONDITIONS OF CONTINUOUS EDUCATION**

*Abstract.* The questions connected with system approach, transformation of the Health programs in educational institution under pressure of requirements of new FGOS are considered. Options of document flow, descriptors for a matrix of the key competence “be healthy” realized at different stages in system of continuous education are given. Stages of formation of culture of health of the personality and key competence «be healthy» are considered. Some ways of development of the personality in the health oriented space corresponding to FGOS, and also the main processes in implementation of the Health program corresponding to FGOS and feature of implementation of general education programs in the light of the new law on education (on September 1, 2013) are described.

*Keywords:* FGOS requirements, system, competences, quality standards, health saving technologies, health, health oriented space .

В последнее время вся система образования ощущает на себе поток непрерывных инновационных процессов, который качественно меняет все подсистемы, меняет традиционный документооборот на со-

ответствующий ФГОС (рисунок 1). Сейчас педагогическое сообщество констатирует изменения высшего профессионального, дошкольного, начального и основного школьного образования. С первого сентября 2013

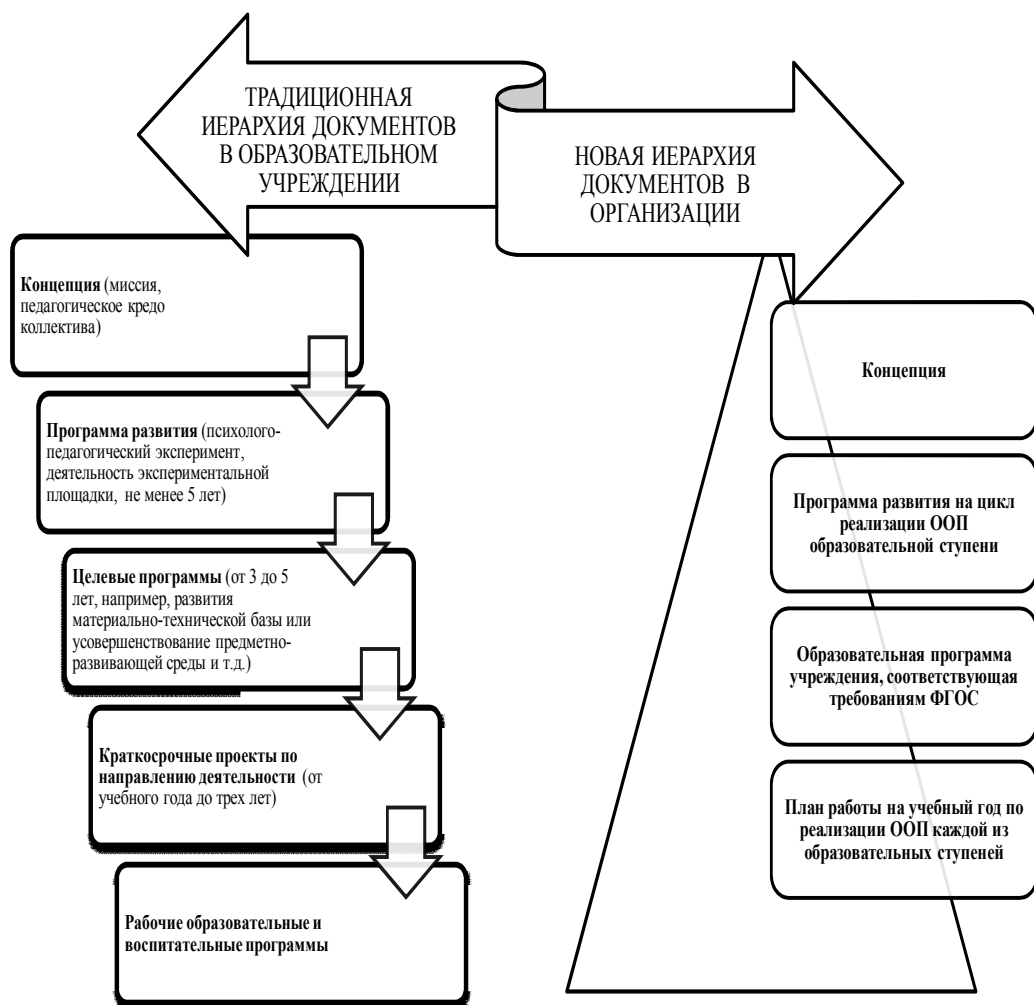


Рисунок 1– Особенности реализации ООП в Организации с 1 сентября 2013 на основе общих положений ФГОС

вступает в силу новый закон «Об образовании», трансформирую все другие части системы, избегавшие реформирования до настоящего момента.

Рассматривая систему документооборота в образовательном учреждении с позиции менеджмента качества, мы наблюдаем изменения в определении понятий «качество», «система менеджмента качества (СМК)» произошедшую в последние годы. Трансформация понятия качества образования в общеобразовательном учреждении и соотношения этого понятия и культуры здорового и безопасного образа жизни, требует глобального пересмотра всех ранее сформулированных аспектов. Исходя из того,

что основными направления формирования базовой личностной культуры здоровья в системе непрерывного образования являются:

1. Противодействие специфическим факторам риска нарушения здоровья, связанным с организацией воспитательно-образовательной деятельности.
2. Обеспечение конкурентоспособности здорового образа жизни (ЗОЖ) среди других способов время препровождения людей.
3. Обеспечение общей направленности всех социальных и педагогических воздействий и обеспечения за счет этого резонанса ЗОЖ.
4. Развитие творческих проявлений человека, его самообразование и самопознание в сфере культуры здоровья и ЗОЖ.

5. Включение в состав показателей оценки качества деятельности образовательных учреждений интегральных показателей здоровья и ЗОЖ всех участников педагогического процесса [1; 2].

Можно эти направления определить как основные процессы в реализации программ «Здоровья» в системе непрерывного образования и рассмотреть иные существенные характеристики нового качества образования. Применение, перенос в систему непрерывного образования России стандартов семейства ISO 9000 (стандарты ISO 9000:2005, ISO 9004:2000 и т.д.) открывает их преимущества и в анализе эффективности реализации программ «Здоровье». Таким же важным аспектом становится применение 8 принципов всеобщего менеджмента качества (TQM), обеспечение организационных условий управления качеством образования в свете новых ФГОС.

Успешное формирование базовой личной культуры здоровья в системе образования сталкивается с неоднозначным влиянием семьи. Неоднородный контингент микроучастков, по принципу которых всё ещё комплектуется образовательная среда, усложняет многократно процесс реализации здоровьесберегающих педагогических технологий [2]. Семья – это особый элемент при формировании здоровьесберегающего поведения. В младенчестве и раннем детстве ребенок, ориентируясь на свою семью, способен освоить здоровьесберегающий жизненный сценарий, который он, попадая в здоровьесберегающее образовательное пространство, сможет конкретизировать и дополнять в соответствии с ростом своих потребностей.

Непрерывное образование – одновременно новая парадигма образовательной политики и, уходящая своими корнями вглубь веков, с наступлением нового тысячелетия вновь ставшая актуальной [1; 2]. Образование, способное на всех этапах своей непрерывности предложить здоровьесберегающие педагогические технологии – важная часть реформирования.

Отправной точкой реализации системного подхода в области культуры здоровья и реализации здоровьесберегающих педагогических технологий становится обращение к исходным документам, нормирующим

ФГОС. Рассмотрим на примере требования к структуре образовательной программы начального основного образования (таблица).

Опираясь на концепцию системного подхода в формировании здорового образа жизни субъектов образовательного процесса «школа – вуз» (Н. П. Абаскалова), можно применить их в системе непрерывного образования, заложив основу для вариативных, гибких и отражающих современный уровень развития научной мысли здоровьесберегающих педагогических технологий [1].

Формирование здорового образа жизни в образовательном учреждении предусматривает значительную практическую составляющую. Эта составляющая была нами интерпретирована при помощи понятия ключевая компетенция «быть здоровым» (А. Ю. Прилепо, Н. П. Абаскалова). Ключевая компетенция «быть здоровым» – это совокупность интеллектуальных и практических умений, которая базируется на принятии индивидуального здоровья как значимой ценности, включает знания и навыки сохранения имеющегося потенциала здоровья и определяет поведение личности в ситуации выбора в здоровьесберегающих и сохраняющих здоровье условиях [2; 3; 4].

Инновации в подготовке педагогов (бакалавров, магистров, повышении квалификации) требуют смещения акцентов от культуры здорового образа жизни личности к формированию ключевой компетенции «быть здоровым», как знания об умениях не только вести оптимальный здоровый образ жизни для себя как индивида, но и сохранять здоровье субъектов образовательного взаимодействия.

В новых стандартах образования отражены вопросы сохранения и развития здоровья учащихся, поэтому необходимо пройти путь в направлении создания инновационных здоровьесберегающих педагогических технологий. Компетенция как результат обучения предполагает переход от моделирования с детьми проблемных ситуаций, направленных на передачу информации и осуществление профилактической работы, от организации здоровьесберегающего пространства и формирования потребности в здоровом образе жизни до креативно-волонтерского движения и формирования компетентности



*Таблица – Требования к структуре образовательной программы начальной школы*

Структура программы	Особенности здоровьесбережения
Пояснительная записка.	Исходное состояние контингента учащихся.
Планируемые результаты освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования.	Потенциально доступный уровень образования исходя из особенностей здоровья, выявление ожиданий и социального заказа родителей на укрепление здоровья.
Учебный план начального общего образования.	Соблюдение физиологических требований к расписанию, сохраняющему здоровье, особенности нормирования жизни и деятельности младшего школьника.
Программа формирования универсальных учебных действий у обучающихся на ступени начального общего образования.	Универсальные учебные действия у обучающихся в области здоровья.
Программы отдельных учебных предметов, курсов.	Межпредметные связи с проблемами здоровья.
Программа духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся на ступени начального общего образования.	Духовное здоровье как основа личности.
Программа формирования культуры здорового и безопасного образа жизни.	Пространство применения знаний из области здоровья.
Программа коррекционной работы.	Сохранение и укрепление здоровья детей с ограниченными возможностями здоровья.
Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования.	Мониторинг формирования культуры здоровья и ключевой компетенции «быть здоровым».

«быть здоровым» [2; 3; 4].

Процесс освоения ключевой компетенции «быть здоровым» ориентирован на: раскрытие ценностно-смысловой компоненты понятия здоровье; построение здоровьесориентированного пространства саморазвития личности; обеспечение индивидуальной траектории развития потенциала здоровья; личный опыт практической, ориентированной на сохранение здоровья жизнедеятельности ребенка; создание условий для формирования референтной группы сверстников, ведущих здоровый образ жизни.

Ориентированное на здоровье мировоззрение преподавателя является той точкой интеграции, обеспечивающей наличие и самосовершенствование концептуальных представлений о ведении здорового образа жизни. Концепция, выбранная педагогом, последовательно реализуется в практической деятельности через применение метода проектов. Инновационные здоровьесориентированные педагогические технологии можно рассматривать как необходимую составляющую профессионально-педагогической подготовки студента, способствующей росту его

конкурентоспособности в обществе стремительных перемен с непредсказуемым будущим. Формирование любой компетенции осуществляется в деятельности и ключевая компетенция «быть здоровым» не является исключением. Необходимо пространство, ориентированное на сохранение здоровья, в котором можно реализовать на практике все теоретические знания и прикладные умения.

Компетенции как результат образования, активно набравший силу с 2000 годов в России, отражает общемировое стремление к изменениям понимания роли личности в жизни общества [2]. Приказ Минобрнауки РФ № 2106 «Об утверждении федеральных требований к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников» содержит восемь групп требований [5]. Используя системный подход можно развернуть формирование ключевой компетенции «быть здоровым» у участников образовательного взаимодействия на любой из ступеней образования не пренебрегая комплексностью и продвигаясь к холистичному постижению индивидуального и социального здоровья.

Программа «Здоровье», разработанная с учетом ФГОС и федеральных требований к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников

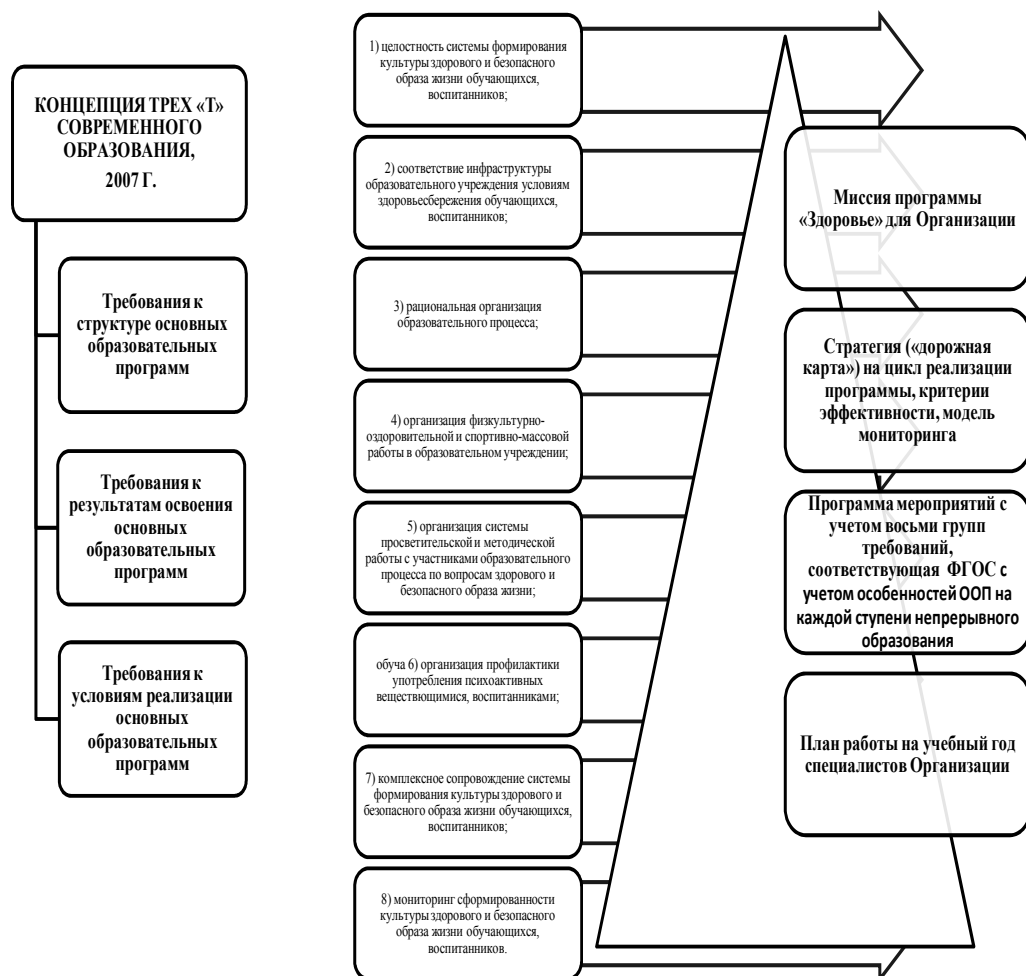


Рисунок 2 – Основные процессы в реализации программы «Здоровье», соответствующей ФГОС

Принятие приказа Минобрнауки РФ от 28.12.2010 № 2106 «Об утверждении федеральных требований к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников» не проясняет вопроса о месте этого приказа в принятой концепции трех «Т» (рисунок 2) структуры новых федеральных государственных стандартов. Если этот приказ относится к группе требований к условиям реализации примерной основной общеобразовательной программы дошкольного образования (ПООП ДО) в детском саду, то тогда этот документ со всеми восемью требованиями становится дополнительной группой требований?

Приняв к реализации (приказ вступил в силу в конце февраля 2011г.) новые федеральные требования в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников, необходимо полностью трансформировать практику реализации программы «Здоровье» во всех образовательных учреждениях. Так же необходимо внести изменения в подготовку бакалавров и магистров в педагогических вузах. Пересмотр с позиции концепции трех «Т» здоровьесберегающих технологий в образовательном учреждении, позволяет преодолеть сложившийся разрыв между санитарно-гигиеническим, физиолого-медицинским аспектом и психолого-педагогическим пони-

манием проблематики сохранения здоровья субъектов образовательного взаимодействия.

#### Библиографический список

1. *Абаскалова Н. П.* Системный подход к формированию здорового образа жизни субъектов образовательного процесса «школа-ВУЗ»: монография. – Новосибирск: НГПУ, 2001. – 325с.

2. *Абаскалова Н.П., Зверкова А.Ю.* Здоровьеориентированные педагогические технологии в системе непрерывного образования (на примере метода проектов): монография по проблеме сохранения здоровья. – Новосибирск: ООО агентство «Сибпринт», 2013. – 160 с.

3. *Зверкова А. Ю., Абаскалова Н. П.* Формирование ключевой компетенции «быть здоровым» в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов нового

поколения // Сибирский педагогический журнал.– 2012. – № 9 – С. 25–29.

4. *Абаскалова Н. П., Зверкова А. Ю.* Федеральные требования к формированию здорового образа жизни дошкольников // Актуальные проблемы совершенствования физической культуры, спорта и олимпийского движения. – Салават: Типография ИП Сергеев С.А., 2012. – Т. 2. – 253 с.

5. *Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 28 декабря 2010 г. N 2106 г. Москва* «Об утверждении федеральных требований к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников»[требований к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников][Электронный ресурс] Российская газета <http://www.rg.ru/2011/02/16/obr-sdorovje-dok.html> (дата обращения 31.07.2013)

УДК 001+13+37.0 + 316

*Кузнецова Альвина Яковлевна*

*Доктор философских наук, профессор кафедры теории и методики дошкольного образования Института детства Новосибирского государственного педагогического университета, Phileducation@yandex.ru, Новосибирск*

## ДИАЛЕКТИКА КУЛЬТУРНОЙ ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В РАЗВИТИИ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

*Аннотация.* Достижение стратегических целей инновационного развития России требует взаимодействия науки, высшего, среднего, начального профессионального и дошкольного образования. Инновации приводят к изменению традиции в ответ на изменение внешних обстоятельств. Под инновацией понимается введение новых технологий или моделей деятельности. В центре инновационной психолого-педагогической проблемы модернизации дошкольного образования на основе личностного развития детей особое место занимает комплексная проблема выявления и развития одаренности в дошкольном детстве, в том числе, и в особенности, – проблема интеллектуального развития детей с целью их последующей социализации в современном обществе.

*Ключевые слова:* философия образования, инновационность, дошкольное детство, духовное развитие, одаренность, интеллектуальное развитие.

---

*Kuznetsova Alvina Yakovlevna*

*Doctor of philosophy, professor of the department of the theory and technique of preschool education of the Institute of the childhood at the Novosibirsk state pedagogical university, Phileducation@yandex.ru, Novosibirsk*

## DIALECTICS OF CULTURAL TRADITION AND INNOVATION IN DEVELOPMENT OF THE NURSERY OF ENDOWMENTS

*Abstract.* Achievement of strategic objectives of innovative development of Russia demands the interaction of science into higher, secondary, primary professional and preschool education. Innovations lead to tradition change in reply to change of external circumstances. The innovation is understood as introduction of new technologies or activity models. In the center of an innovative psychological and pedagogical problem of modernization of preschool education on the basis of personal development of children there is a complex problem of identification and endowments development in the preschool childhood, including, and in particular, – a problem of intellectual development of children for the purpose of their subsequent socialization in modern society.

*Keywords:* education philosophy, innovation, preschool childhood, spiritual development, endowments, intellectual development.

Для формирования системы целенаправленной работы с одаренными детьми необходимы исследования психолого-педагогических условий обеспечения и доступности качественного современного российского образования и развития одаренности в дошкольном детстве. Наше государство инновационность образования видит в стимулировании взаимодействия учреждений науки, высшего, среднего, начального профессио-

нального и дошкольного образования. Стратегическая цель такого взаимодействия – инновационное развитие России.

Дошкольное образование составляет часть отечественной культурной традиции. Диалектика взаимодействия традиции и инновации проявляется в том, что традиция как динамическое образование, ответственное за передачу и воспроизводство культуры, возможна лишь при наличии инноваций.

Качество инновационного развития дошкольного образования зависит от того, насколько оно, отвечая потребностям быстроизменяющегося общества, последовательно в сохранении культурной традиции. При этом условием инновационности становится воспитание человека, осознающего стремление к собственному личностному развитию.

Для оценки ситуации в современном дошкольном образовании необходимо учесть следующие положения.

– Осмысленный подход к инновационности образования требует искать основания для инноваций в культуре цивилизации, а именно: в осмыслении истории культуры с учетом современной реальности. То есть, цивилизационные основы культуры должны постоянно переосмысливаться в контексте реальной действительности.

– Инновационность образовательной среды предполагает использование новых, но при этом широко апробированных, зарекомендовавших себя технологий. В инновационных проектах образования нельзя заявлять о новых подходах и при этом обходить стороной современные технологии. В то же время, для осуществления инновации не достаточно «внедрить» в образовательный процесс новые технологии. Необходимо сохранять культурную традицию воспитания, в центре которой находится проблема выявления и развития природных задатков воспитуемого. Перефразируя Б. Бернсона, можно сказать, что воспитатель вместе с вновь рожденным, должен заново проникать в тайну его созидания для того, чтобы создавать человека, отвечающего потребностям времени.

Названные положения указывают на непреходящую актуальность дошкольного воспитания, с которого начинается созидание нового гражданина. В культуре России философские основания дошкольного образования заложены в педагогических трудах Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского, С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, А. В. Запорожца и др. Современная отечественная система дошкольного образования построена на основе идеи личностного развития ребенка, разрабатывавшейся Л. С. Выготским, Э. В. Ильенковым, К. А. Абульхановой-Славской, А. Г. Асмоловым, Н. А. Бердяевым, Л. И. Божович и др.

Отечественными педагогами (Н. С. Лей-

тес, А. М. Матюшкин, В. И. Панов, В. П. Лебедева, С. Д. Дерябо, В. А. Орлов, В. С. Юркевич, М. А. Холодная, Е. Л. Яковлева, В. А. Ясвин, А. И. Савенковым и др.) глубоко исследована проблема одаренности детей дошкольного возраста, в особенности – обучения и развития интеллектуально одаренных детей.

Остановимся подробнее на тех возможностях, которые раскрывает инновационный подход к развитию одаренности в дошкольном возрасте с позиций, изложенных Э. В. Ильенковым в труде «Философия и культура» [2]. Формируя одаренность ребенка как его духовную, личностную характеристику, мы вступаем во взаимодействие не просто с индивидом или его неким физическим воплощением, каковым является и мозг, а «вторгаемся» в область психических действий, которые в мозг никак не «встроены». Психическая деятельность развивается в процессе жизни, в ходе приобщения к историческому развитию культуры. В результате такого приобщения у человека («носителя» мозга) возникают и развиваются воля, сознание, интеллект, а далее речь, самосознание. Э. В. Ильенков считает, что до начала процесса приобщения все индивиды равны, а степень развития одаренности зависит от того, насколько дальнейшие условия жизни будут способствовать освоению культуры, цивилизации.

Проекты образования, разработанные для формирования индивидов – будущих граждан должны учитывать, что для успешной адаптации в обществе нужны острый интеллект, ясное сознание, воля, развитое воображение, критическое самосознание. Гармоническое сочетание этих качеств определяют личность, творческого человека. Согласно концепции Э. В. Ильенкова ключ к решению задачи воспитания состоит в понимании того, что психика человека превосходит психику животного тем, что человек начинает активно приспосабливать природу под себя, свои нужды, потребности. Это и есть путь труда.

Сущность следующего шага алгоритма становления человека заключается в том, что духовные личностные потребности возникают и развиваются не в организме человека, а в организме «рода человеческого», в ходе совместной деятельности людей,

созидающих общее «материальное тело» культуры, цивилизации. Далее на базе материальной культуры формируется и духовная жизнь человека. Специфически человеческая личностная психика возникает только как функция деятельности, созидающей мир культуры человеком и для человека. «В той мере, в какой ребенок научается (у взрослого, разумеется) самостоятельно обращаться с вещами так, как требуют условия окружающей его с колыбели культуры, он и становится субъектом высших психических функций, свойственных лишь человеку» [2, с. 37]. Следовательно, любая модернизация, будет только частью той культурно-исторической реальности, под воздействием которой формируется психика нового человека. Никакие инновационные процессы не будут эффективны без освоения исторически сложившейся культуры новым поколением.

Следует сказать, что концепция Э. В. Ильенкова не учитывает особенности задатков индивида. Более гармонична концепция Платона [4]. Исходя из социального контекста психической природы человека, справедливо принять его положение, согласно которому в воспитании детей необходимо отдать должное природе и обществу так, чтобы они в будущем находили для себя наилучшее дело в государстве. Философ считал, что необходимо с раннего возраста внимательно изучать природные склонности детей и учитывать эти наблюдения при обучении их тому или иному роду деятельности. Платон фокусирует внимание общества на формировании человека с детского возраста. Воспитание и обучение он продумывает детально, начиная с младенчества: «Подобно тому, как кораблестроитель, делая набросок для начала постройки, намечает форму киля судна, так же точно, кажется мне, поступаю и я, пытаясь установить форму поведения. При этом я основываюсь на душевном складе каждого; он действительно образует их киль. Я, конечно, стараюсь верно учесть, с помощью каких средств и способов мы всего лучше проведем жизнь во время такого плавания, каким является наше существование» [Там же. С. 282].

Другим важным концептом современной науки об образовании человека является психология индивидуальности. Концепция индивидуальных задатков человека равно-

вешивает социоцентризм Э. В. Ильенкова. В современной психологии личности утверждается, что на пути инноваций в образовательном процессе необходимо учитывать личностные черты самого глубокого уровня (Э. Шпрангер). Различают такие типы формирования личности, как теоретический, экономический, эстетический, социальный, политический, религиозный. Учет названных различий в воспитании требует разработки дополнительных программ диагностики и развития одаренности детей в дошкольном детстве. В условиях интеллектуального развития общества по актуальности на первом месте выходят исследования интеллектуальной.

Исследования американских ученых (Дж. Рензулли, Дж. Гилфорд, Г. Гарднер, С. Марленд, А. Шведел, Р. Стернберг и др.) позволяют выстроить теоретическую концепцию соотношения интеллектуального и творческого компонентов одаренности. Все большую популярность при выявлении интеллектуально одаренных детей в США приобретают критериально-ориентированные тесты.

Во второй половине XX в. была высказана идея интеллектуализации образования, осуществляемой одновременно с его гуманизацией. Эта идея состояла в том, что путь к гуманизации общества лежит через раскрытие «не востребованной» доли суммарного интеллекта общества. Соответствующая теория «интеллектуализации образования» на основе методологии интеллектуальных систем в образовании разработана в 1980-е годы [3]. Согласно И. С. Ладенко интеллектуализация не означает внесения интеллекта извне в обучающую интеллектуальную систему, а представляет собою раскрытие возможностей включенных в нее интеллектов, а именно, интеллектов обучаемых и обучающихся. При этом создаются новые установки, формируются новые отношения к развитию и использованию интеллектуальных возможностей личностей, которые фиксируются с помощью конкретных целей обучения и воспитания и на которые замыкаются как учащиеся, так и педагоги.

Понятая так интеллектуализация становится мотивацией к познанию и проявляется в саморазвитии личностей, вследствие чего интеллектуализация образования не

противоречит его гуманизации, а сопутствует этому. В процессе интеллектуализации в систему могут привноситься новые средства мыслительной деятельности, но их использование направлено на актуализацию тех качеств интеллекта, которые изначально содержатся в непроявленном виде.

Спрос на интеллект, в связи с глобальными научно-техническими преобразованиями, повышается повсюду в мировой практике, в то же время причины глобальной критической ситуации зачастую связывают с разви общества.тием интеллекта. Вывод при этом делается двоякий. Первый – интеллект недостаточно развит, и человек не решил еще задачу согласования своей жизни с природой, второй – интеллект несет зло человеку, именно его развитие и привело к катастрофе, на пороге которой мы находимся.

Исторически развитие интеллекта всегда было центральной проблемой образования. В системе образования сформировалась интеллектуальная традиция, задачи которой состоят в трансляции интеллектуальных ценностей от поколения к поколению. Каждая из интеллектуальных ценностей имеет свой вес в пространстве интеллектуальной традиции. В обучении интеллектуальная традиция наиболее определенно проявляется в том, что:

обучение включает в себя обучение мышлению, его правилам и методам, методологическим познавательным умениям и навыкам, общим для всех наук;

сама мыслительная способность человека имеет статус главной способности; в связи с этим возникает дидактическая задача: воспитание интеллекта, т. е. воспитание дисциплинированности и подвижности ума, внимания, памяти, воображения, проницательности или способности выделять главное, способности к собиранию знаний, анализу, синтезу или обобщению;

творческим является любой процесс получения нового знания: обучаясь творческому мышлению, в процессе образования воспитанник учится добывать знания, вместо того чтобы заучивать и повторять наизусть тексты, предписанные программой и др.

Для реализации инновационных процессов в отечественном дошкольном образовании необходимо:

– сформулировать принципы образова-

тельной политики, определяющие условия развития интеллектуального потенциала личности, начиная с дошкольного детства, с целью его использования в рамках стратегии соответствующего личностного развития, необходимого для модернизации и инновационного развития общества в целом;

– разработать и методологически обосновать психолого-педагогическую концепцию дошкольного образования на основе личностно ориентированного развития с учетом развития интеллекта;

– выявить психолого-педагогические условия развития интеллектуальной одаренности в дошкольном возрасте;

– определить требования к диагностическому тестированию интеллектуальной одаренности детей в дошкольном возрасте.

Инновация состоит в подготовке нового поколения, способного сохранять и транслировать растущие объёмы интеллектуального потенциала. Достижение стратегических целей инновационного развития России ставится в зависимость от включения человека в общество и культуру. «Важно не противопоставлять инновацию традиции в целом, а рассматривать ее как одну из сторон механизма функционирования традиции...», не только как результат внешнего воздействия, но и как следствия ее самодвижения» [1, с. 114]. Наиболее трудная задача при осуществлении инновационного процесса в образовании – сохранить главное природное свойство ребенка – позитивное, творческое, стремящееся к росту и постоянно развивающееся начало. Новому поколению предстоит осваивать интеллектуально-развитое общество. Задача и долг системы образования подготовить его к жизни в новых условиях.

#### Библиографический список

1. *Власова В. Б.* Об исторических типах традиционной ориентации // Советская Этнография. – 1981. – № 2. – С.112–115.
2. *Ильенков Э. В.* Философия и культура. – М.: Политиздат. – 1991. – 464 с.
3. *Кузнецова А. Я.* Философия образования в трудах исследователей XX-го века // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №4. – С.21–26.
4. *Платон. Собр. соч.:* в 3 т. – М.: «Мысль». – 1971. – Т. 3. – Ч. 1. – 687 с.

*Лаврентьева Зоя Ивановна*

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования Новосибирского государственного педагогического университета, lzi53@mail.ru, Новосибирск*

### РЕСУРСЫ И РИСКИ ПАТРОНАТА: СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*Аннотация:* В статье анализируются риски и ресурсы такой спорной социально-педагогической категории, как патронаж. Рассматривая этимологию слова, автор приходит к выводу, что оно имеет ярко выраженный социальный контекст, подвержено идеологической интерпретации и отражает уровень социокультурного развития общества. На семантическое значение слова оказывает существенное влияние характер отношений в обществе, а также национальный лексический компонент. Исконно русское его значение – благотворитель, жертвователь, меценат, филантроп, добродей, добродот, создающий условия для чего-то. В данном определении заложен важнейший нравственный ресурс патронажа. Несомненным юридическим ресурсом патронажа выступает его понимание как адвокатской деятельности по защите прав ребенка и семьи. Наибольший ресурс патронажа кроется в социально-педагогической деятельности. Такие формы патронажа, как педагогическая поддержка и педагогическое сопровождение направлены на актуализацию собственного потенциала семьи и ребенка, на формирование их самостоятельности и ответственности, стимулирование инновационных действий в семейных и общественных отношениях.

*Ключевые слова:* патрон, патронаж, социально-педагогический патронаж, риски и ресурсы социально-педагогического патронажа, патронажная социально-педагогическая поддержка, патронажное социально-педагогическое сопровождение.

*Lavrentieva Zoya Ivanovna*

*Doctor of Pedagogics, Professor of the Pedagogics and Psychology Dept Institute of History, Humanitarian and Social Education Novosibirsk State Pedagogical University, lzi53@mail.ru, Novosibirsk*

### RESOURCES AND RISK OF PATRONAGE: SOCIO-PEDAGOGICAL ASPECT

*Abstract.* The article reveals the risks and resources of patronage as a controversial social and pedagogical category. When scrutinizing the word etymology, author comes to a conclusion, that it is subject to ideological interpretation, has an evident social context and reflects sociocultural society development level. Character of relationship in society as well as national lexical aspect influence semantic word meaning. Its original Russian meaning is benefactor, donor, philanthropist, creating conditions for something. An important moral resource of patronage is put into the definition. Undeniable legal resource of patronage is its interpretation as legal practice in defence of rights of the child and family. The greatest resource of patronage lies in social and pedagogical activity. Pedagogical support and assistance as forms of patronage address the actualization the family and the child self-potential, responsibility and independence formation, innovation activity stimulation in family and social relations.

*Keywords:* patron, patronage, social and pedagogical patronage, risks and resources of social and pedagogical patronage, patron social and pedagogical support, patron social and pedagogical assistance.

Патронаж как социальное явление представляет собой одну из наиболее интенсивно обсуждаемых и спорных проблем современного российского общества. Только предложения о введении этого понятия

в современные законодательные акты, в том числе и юридические нормы о защите прав детей, привело общество к бурным полемикам и даже протестному движению. Представители общественности опасаются, что



внедрение патроната в охранно-защитную практику детей приведет к конституционно недопустимому или халатно необоснованному вмешательству в семью. Разработчики инициативы о распространении патроната, напротив, считают, что данное средство открывает дополнительные возможности защиты семьи в целом и ребенка в его собственной семье.

Так существуют ли ресурсы у патроната и каковы риски его внедрения в практику современной социальной действительности?

С нашей точки зрения, именно педагогический смысл патроната наиболее полно раскрывает его ресурсы и существенно снижает риски.

С целью раскрытия сущности патроната как педагогической категории важно обратиться к этимологии слова. От значения самого слова «патронат» во многом зависит глубина понимания данного явления. Более того, смысл слова позволит точнее определить роль и место патроната в жизнедеятельности современного общества. Полное и всестороннее выявление значения слова «патронат» раскроет перспективы научного обоснования целей, функций и содержания патронатной деятельности. Анализ многозначности слова может стать основой для определения возможности типизации явления.

Анализ информационно-справочных источников [1; 2; 4; 7; 8] показал, что слово «патронат» имеет несколько значений. Это объясняется тем, что оно имеет иностранное происхождение и специфически истолковывается в русском языке. Особенно видна разница в интерпретации слова «патронат» при характеристике разных областей человеческой жизнедеятельности.

В основе этого слова лежит латинский корень *patronus* (патрон), что в переводе на русский язык означает «защитник», «покровитель», т.е. могущественный человек, имеющий возможность защищать других и оказывать им протекцию [8, с. 496]. Вместе с тем, оно используется для обозначения юридической, экономической, медицинской, социальной, педагогической сфер жизнедеятельности человека, и в каждом отдельном случае имеет свою специфику.

В Энциклопедическом словаре Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона слово «патрон» началось именно в юридическом смысле

[2, с. 40]. Упор в определении значения слова делался на его правовой сущности. А вот в «Толковом словаре живого великорусского языка» В. Даля к привычным латинизмам: «покровитель», «защитник» – добавляется исконно русское значение – «благодетель», «заступник» [4, с. 189]. Слово приобретает важный национальный лексический компонент прямого дополнения. Оно наполняется другим нравственным смыслом. Патрон – это благотворитель, жертвователь, меценат, филантроп, добродей, доброхот, создающий условия для чего-то. Более того, это покровитель – заступник, отец, дающий кров. В данном нравственном, социально значимом смысле слово «патрон» просуществовало в русском языке более пятидесяти лет и достаточно прочно вошло с отечественное самосознание.

В Большой Советской Энциклопедии слово вообще представлено только в смысле военно-техническом [1, с. 838] «Покровитель, защитник» предлагается считать переносным, устаревшим смыслом. В значении «благодетель» слово патрон вообще перестало употребляться даже в устаревшем смысле слова.

Интересно, что в Современном толковом словаре русского языка Т. Ф. Ефремовой слово патрон представлено, прежде всего, как «хозяин предприятия, фирмы» (в разговорном смысле слова «Непосредственный начальник, руководитель»), а только затем как «знатный гражданин (первоначально из патрициев), покровитель зависимых от него вольноотпущенников и клиентов и их защитник на суде» [7]. К значению слова «патрон» в качестве заступника, благодетеля современные словари, к сожалению, не возвращаются.

Следовательно, уже этимологический анализ слова «патрон» показывает, что оно имеет ярко выраженный социальный контекст. Более того, оно подвержено идеологической интерпретации. В каждой социокультурной ситуации оно наполняется новым содержанием. На семантическое значение слова оказывает существенное влияние характер отношений в обществе и способы организации жизнедеятельности общества и отдельного человека.

Производное от слова «патрон» слово «патронат» означает форму покровитель-

ства, официальное оформление стиля и содержания отношений между патроном и клиентом. При этом выделяются разные уровни этих отношений: индивидуальные, когда патроном по отношению к клиенту выступает определенный человек, и институциональные, когда патроном является социальная или государственная организация или структура. Именно такая интерпретация и заставляет общество протестовать против внедрения патроната в практику социально-педагогической деятельности. Патрон в данном случае – субъект деятельности, а семья и ребенок объект, что, действительно, не отвечает современным требованиям теории и практики взаимодействия семьи и социально-педагогических институтов. Как доказывают многочисленные теоретические исследования, только субъект-субъектные отношения приводят к эффективным результатам помощи семье и ребенку [6; 9; 10]

В целом, содержание слова «патронат», а, следовательно, и значение его педагогических целей и функций напрямую зависят от того, какой смысл вкладывается в слово «патрон». Этимологический анализ позволяет сделать вывод, что патронат можно рассматривать, по крайней мере, в трех ипостасях: как форму организации защиты и покровительства, как форму организации экономических отношений и как форму благодеяния и заступничества. Наиболее полно ресурсы патроната как педагогического явления, вне сомнения, заключаются в его понимании как благодеяния и заступничества.

Более четким смысл слова «патронат» становится при переводе его в определенный термин. Термин (от лат. *terminus* – предел, граница) – слово или словосочетание, являющееся названием некоторого понятия, принадлежащего какой-нибудь области науки, техники, искусства и т. п. Термины служат специализирующими, ограничительными обозначениями, характерными для конкретной сферы предметов, явлений, их свойств и отношений. В отличие от слов общей лексики, которые зачастую многозначны и несут эмоциональную окраску, термины в пределах сферы применения однозначны и лишены экспрессии.

Отметим очень важную для современного анализа термина «патрон» деталь римского права – за неисполнение своих обязанно-

стей по отношению к вольноотпущенному (например, если он отказывал ему в случае нужды в алиментах) или за злоупотребление своими правами (например, если патрон отдавал в наймы услуги вольноотпущенного, которыми мог пользоваться только лично сам; брал с него присягу в том, что он не женится; выговаривал себе денежные выдачи; вчинял уголовный иск) патрон совершенно лишался своих прав над клиентом. Решение принималось судом. Общество оставалось вне правового поля вмешательства в неправомерные дела патрона. То есть термин «патрон» применялся для обозначения юридического, а не социального статуса человека. Патронат был формой организации правовых отношений между «полноправными» и «неполноправными».

Таким образом, термин «патрон» в правовом поле в определенном смысле теряет нравственное значение и, следовательно, не может быть использован с педагогической точки зрения. Он наполняется значением законодательных отношений, которые априори признают преимущество одного субъекта права над другим. Кроме того, термин «патрон» присваивается и отбирается, т.е. имеет четко обозначенные юридические границы. Самое главное заключается в том, что юридический патронат мог применяться в определенной социально-экономической ситуации – ситуации прямой экономической зависимости и патриархальных отношений.

Именно такое правовое толкование термина «патронат» вызывает наибольшие споры в современном обществе. Действительно, в настоящее время, когда юриспруденция строится на защите равноправия, невозможно признать приоритет патриархальных, экономически зависимых отношений. Тем более отрицается смысл римского значения термина, когда предлагается употреблять его в отношении «государства» и «общества», где патроном признается определенный государственный институт.

Еще одно принципиальное замечание, подтверждающее предыдущий вывод, заключается в том, что, при изменении хозяйственно-экономических отношений еще в Римской империи, термина «патронат» постепенно вытеснялся из юридической практики. Быстрый рост римской территории и увеличение населения массой покоренных

племен сделали его совершенно непригодным и неприложимым. При небольшом числе патрицианских родов и при громадном количестве граждан низшего класса, раскинутых на обширном пространстве, патриархальные отношения древнего патроната стали физически невозможны. Несмотря на то, что определенные лица по-прежнему носили название клиентов, а их покровитель – патронов, но старые термины прикрывали совершенно новое явление. Патрон освободился от всех обязанностей относительно клиента, за исключением обязанности судебной защиты. Патрон превращается в адвоката, а патронат в вид адвокатуры. В этом смысле современный патронат также мог иметь позитивный ресурс и мог быть вполне востребован, в том числе и органами опеки и попечительства при условии четкого определения адвокатской функции защиты семьи и ребенка.

Следовательно, предложенную, а потом и отвергнутую самим римским правом покровительственную характеристику термина «патронат» необходимо исключить из сущностной характеристики современной патронатной деятельности. Необходимо акцент сделать на патронатную деятельность, как на представление интересов ребенка и семьи в государственных и общественных организациях и учреждениях. Патронат в данной интерпретации следует рассматривать, как научную и практическую категорию не права, а социально-педагогической правозащитной деятельности.

С целью определения дополнительных ресурсов патроната необходимо обратиться к анализу его других сущностей.

В социально-экономических теориях так же ведутся поиски ресурсов патроната. С одной стороны, происходит расширение значения термина – от создания условий для защиты человека к созданию условий для самостоятельного решения человеком своих проблем. В содержание термина включается такая сфера защиты и покровительства, которая предполагает стимулирование собственной активности патронируемых, предоставляет им возможности участвовать в решении своих проблем наряду с хозяином, создает условия поиска нестандартных экономических решений. Это очень существенное и заслуживающее самого пристального

внимания изменение смысла термина для современного его анализа. С другой стороны, в содержании термина сохраняется принцип зависимости от хозяина. Более того, выхолащивается нравственная ответственность за действия подчиненных. Патрон не отвечает за последствия созданных условий, не обязан быть заступником и благодеем. Однако сущность патронных отношений теории социально-экономических отношений видят в создании патроном условий для благоприятной деятельности клиента. Нарушение независимости компенсируется экономической выгодой. Этот вывод имеет важнейшее значение для понимания сущности современного патроната и в других областях человеческих отношений (например, при принудительном трудоустройстве родителей или направлении их на лечение от алкогольной или других видов зависимостей).

Кроме того, авторы экономических учений пытаются найти и другие пути снижения конфликтности в ситуации патронатных отношений. Предлагается в смысл патроната ввести значения «консультант», «советник», а принцип защиты, покровительства сменить принципом делегирования, разделения ответственности.

Наибольший ресурсный потенциал имеет педагогическое значение термина «патронат». Патронат в социально-педагогических теориях [3; 5; 11] рассматривается как форма оказания педагогической поддержки и педагогического сопровождения. Под педагогической поддержкой в форме патроната имеется в виду специально организованная педагогическая деятельность по созданию условий, при которых семья (ребенок) добивается успеха, несмотря на неблагоприятные обстоятельства. По мнению Иванова методами такой патронатной педагогической поддержки могут быть: «метод сотрудничества (организации совместной деятельности, в которой подросток, имеющий деструктивную неудовлетворенность, мог быть успешным и проявлять свои лучшие качества), метод сочувствия (создания эмоционально насыщенного пространства, лично значимого для ребенка), метод сотворчества [5, с. 143].

Как показывает практика, риском такого вида патроната выступают: иждивенчество, снижение волевых усилий и самостоятель-

ности, зависимость от мнений и решений педагога.

Снижают подобные риски патронатные действия в форме социально-педагогического сопровождения. Центральной особенностью патронатного сопровождения является доверие решениям самого ребенка или семьи. Под сопровождением понимается создание педагогом таких условий, при которых семья (ребенок) сама принимает решение относительно своей трудной жизненной ситуации. Патронат стимулирует принятие решения, принимает его даже в том случае, если это не вполне актуальные или эффективные действия семьи (ребенка). Обязанность педагога в ситуации патронатного сопровождения – минимизировать риски решения, принятые семьей.

Ресурсами педагогического патронатного сопровождения следует назвать формирование самостоятельности семьи, развитие ее ответственности за принятые решения и за качество жизни семьи и ребенка, стимулирование инновационных действий в семейных и общественных отношениях.

Справедливости ради необходимо отметить, что есть и риски патронатного сопровождения. Они связаны с тем, что увеличиваются стрессы членов семьи при напряжении собственных усилий в решении проблем, что может уменьшиться энтузиазм в действиях при неэффективности результатов, могут возникать конфликты по поводу уровня вклада каждого члена семьи в решение проблемы или по поводу низкого качества внешней помощи. Но, как доказывает социальная психология, данные риски сродни механизмам самоактуализации. Задача педагога – перевести их на уровень толчка к новому развитию, в чем и состоит педагогическая и нравственная сущность патроната.

Итак, вместо исключения самого термина «патронат» из характеристики человеческих отношений необходимо раскрыть демократическую суть явления и найти определенный компромисс между патроном и клиен-

том, признав субъектный характер каждого участника отношений. Наиболее полно такие отношения могут строиться при условии сохранения педагогической сущности патроната как совместной деятельности специалиста и семьи (ребенка) при нахождении наиболее оптимальных путей решения противоречивой, неосознанной, конфликтной или запутанной жизненной ситуации.

#### Библиографический список

1. Большая советская энциклопедия / Гл. ред. А. М. Прохоров. – 3-е изд. – В 30-ти т. – Т. 19. – М.: Советская энциклопедия, 1975. – 647 с.
2. Брокгауз Ф. А., Ефрон И. А. Энциклопедический словарь: в 82-ти т. – Т.45. – Ярославль: Терра, 1992. – 474 с.
3. Газман О. С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М.: МИРОС, 2002. – 296 с.
4. Даль В. В. Толковый словарь живого великорусского языка: В 12 т. – Т.8. – М.: Мир книги, 2003. – 415 с.
5. Иванов А. В. Социальная педагогика: Учебное пособие. – М.: Дашков и К., 2011. – 424 с.
6. Мудрик А. В. Воспитание в контексте социализации // Классный руководитель. – 2002. – №5. – С. 81–84.
7. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка / Под ред. Т. Ф. Ефремовой. [Электронный ресурс] URL: <http://slovaronline.com/search> (дата обращения 404.09.2013).
8. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – 4-е изд. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
9. Расчетина С. А. Ситуация как предмет исследования в области социальной педагогики // Сибирский педагогический журнал. – № 2. – 2013. – С. 10–16.
10. Ромм Т. А. Стратегические ориентиры социального воспитания в постиндустриальном обществе // Сибирский педагогический журнал. – № 2. – 2013. – С. 26–32.
11. Шпицына Л. М., Казакова Е. И. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы: учебное пособие. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2000. – 108 с.

**Чернобров Алексей Александрович***Доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков Новосибирского государственного педагогического университета, chern@sibmail.ru, Новосибирск***Соломенникова Татьяна Петровна***Аспирант кафедры английского языка Новосибирского государственного педагогического университета, solom-t@mail.ru, Новосибирск***К ВОПРОСУ О КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ КАРТИНЕ МИРА:  
ТЕКСТОЛОГИЧЕСКАЯ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ  
СПЕЦИФИКА МЕДИЦИНСКОЙ КОНЦЕПТОСФЕРЫ**

*Аннотация.* В статье раскрывается профессиональная и лингвокультурная специфика преподавания иностранных языков студентам медицинских специальностей. Существуют две медицинские языковые картины мира – профессиональная и профанная. На их базе формируются три типа медицинского дискурса – профессиональный, профанный и смешанный. Каждый из этих типов обладает культурной спецификой в русском и английском языках.

*Ключевые слова.* Культурная специфика, медицинский дискурс, научная и наивная языковая картина мира, текстология.

**Chernobrov Alexey Alexandrovich***Doctor of Philology, professor of department of foreign languages at the Novosibirsk state pedagogical university, chern@sibmail.ru, Novosibirsk***Tatiana Petrovna Solomennikova***Post graduate of the English language department at the Novosibirsk state pedagogical university, solom-t@mail.ru, Novosibirsk***TO THE QUESTION OF THE CONCEPTUAL PICTURE OF THE WORLD:  
TEXTOLOGICAL AND LINGUOCULTURAL PECULIARITIES  
OF CONCEPTUALIZING MEDICAL TERMS**

*Abstract.* The authors describe certain professional and linguocultural peculiarities of teaching foreign languages to medical students. Professionals and laymen have different outlooks of the world. They form three different types of medical discourse – professional, laymen's and mixed ones. That «simplified pro» or «enlightened laymen's» language becomes a universal medical discourse. Besides, language discourses in different cultures have certain specific features.

*Keywords.* language teaching, medical discourse, professional and naïve world outlook, cultural peculiarities of language.

В процессе преподавания иностранных языков студентам медицинских специальностей возникают трудности разного рода. Во-первых, это трудности терминологического плана – различие в номенклатуре болезней, лекарств, симптомов и других медицинских терминов. Это наименьшие из трудностей, так как всегда можно обратиться к справочнику. Подобная задача особенно облегчается при общей доступности справочной информации в сети Интернет. Второй тип трудностей – это коммуникативные затруднения

между преподавателями и студентами. Преподаватели-лингвисты и студенты-медики имеют разную профессиональную подготовку. При обучении происходит сложный процесс взаимной коммуникативной адаптации. Такая адаптация – это своеобразная модель коммуникативной адаптации врачей и больных. Врач также до некоторой степени просвещает пациента, а пациент вынуждает врача к упрощению и прояснению своего профессионального дискурса. Возникает своеобразный усредненный полупрофессио-

нальный медицинский дискурс.

Для уточнения полученных результатов нами был проведен эксперимент в виде анкетирования работников медицины и студентов медицинских ВУЗов. Проведенное анкетирование позволило выявить и рассмотреть бытующие в медицинской концептосфере приметы, суеверия и распространенные заблуждения с целью демонстрации различия научной и наивной картины мира с точки зрения медицинского дискурса. Наиболее важным стал вопрос о полезности/вредности повышения уровня медицинской грамотности пациентов. По данному вопросу мнения информантов разделились: около половины участников эксперимента считает этот факт полезным для работы врача и его отношений с пациентом, другая же половина считает данный факт вредным, в частности вредным для пациентов (самолечение, самодиагностирование), мешающим работе врача и процессу лечения.

Таким образом, происходит конвергенция двух видов дискурса – профессионального и профанного. С указанным процессом тесно связан другой аспект медицинского дискурса – стилистический. В последнее время под влиянием массовой культуры и общего снижения культурного уровня студентов происходит заметное стилистическое снижение медицинского дискурса.

Мы уже писали о некоторых особенностях медицинского сленга в одном из номеров нашего журнала [7]. Остановимся на наиболее интересных из них, не вошедших в предыдущую статью.

Примерами медицинского сленга могут служить такие слова как: *консервы* – больные, находящиеся в отделении (как правило, хирургическом) на консервативном лечении; *стукнуть* – провести электроимпульсную терапию / кардиоверсию / дефибрилляцию; *ерема* – яремная вена [5].

Обращает на себя внимание тот факт, что медицинский сленг, как правило, образован от терминологической лексики. Образование терминов в той или иной области знаний в различных языках вызывает постоянный интерес лингвистов, потому что в терминах наглядно видна эволюция познания. По терминам можно проследить, какие компоненты того или иного понятия считались ключевыми в определенную эпоху. Приведем при-

меры: обыденное наименование «простуда» относится к целой группе заболеваний различной этиологии. Это обыденное название выражает господствующее ранее убеждение, что переохлаждение – главная причина данных заболеваний. До последнего времени «официальным» диагнозом при простуде был ОРЗ. Тем самым было признано, что переохлаждение – не единственная причина заболевания. Позднее термин диагноз *ОРЗ* был заменен на *ОРВИ*. В новом термине отражена вирусная этиология заболевания и инфекционный характер его распространения. При этом термин «простуда» остается в обыденной речи как реликт более раннего состояния науки или как фрагмент наивной языковой картины мира. Такие устаревшие названия болезней как «чахотка» или «грудная жаба» отражают тот факт, что этиология этих недугов долгое время была неизвестна. В обоих случаях актуализируется внешний симптом, а не причина.

Пример с «грудной жабой» показывает, как можно проследить ход когнитивных процессов при формировании концепта. Человеческое мышление склонно к метафоре, особенно при отсутствии ясности или достоверной информации. Так появляется термин «грудная жаба», образно описывающий ощущения больного при стенокардии. Эта метафора специфически русская и отсутствует в английском, немецком и французском языках.

При всей научной информированности современных медиков в их профессиональной среде остается устойчивой вера в некоторые приметы. Приведем результаты только одного из нескольких проведенных опросов медиков. Рассмотрим примеры примет и суеверий «к неудаче»:

- Сами медики боятся лечить своих близких, при этом все может идти наперекосяк
- Нельзя говорить комплименты врачу.
- Нельзя ронять бумаги пациента в его присутствии – дело пойдет туго.
- Меняться дежурствами плохо: потом в твою отработку будут проблемы.
- Если птица стукнулась в стекло палаты – к летальному исходу.
- Больных нельзя возить на каталке ногами вперед.
- Не скрещивать руки на груди в медицинском учреждении.

- Не лечить родственников.
- Не скреплять руки на груди в операционной
- Укол скальпелем – операция затянется
- Не оперировать в понедельник.
- Ворона на окне перевязочной – к обострениям.
- Не оперировать 13 числа.
- Удариться о стул в приемной – скоро поступит новый больной.
- Если перчатка порвалась – операция будет сложной 16.
- Нельзя меняться сменой или дежурствами – будет беспокойство.
- Нельзя желать удачного дежурства.

Большинство этих примет актуально и в англоязычной среде. В ходе анализа медицинских концептов было выявлено, что в семантическом составе данных языковых единиц также имеется национально-специфичный англоязычный культурный компонент. Причем слова и словосочетания с культурным компонентом отчетливо разделяются на две группы. Языковые репрезентации одной группы содержат культурный компонент, отражающий особенности культуры США, единицы второй группы содержат культурный компонент, являющийся британским наследием. Как представляется, для лингвокультурологического исследования, направленного на выявление культурно-специфических особенностей англоязычной медицинской концептосферы важны обе вышеупомянутые группы названий болезней, поскольку, к примеру, полиэтничное американское общество, похожее на «лоскутное одеяло» (*American Quilt*) и возникшее в результате ассимиляционных процессов, в своей основе имеет англо-саксонское ядро [2]. Кроме этого, современные американцы, как и британцы, интересуются своими корнями, наследственностью и поэтому обращаются к историческим источникам, в которые входят истории болезней, составленные выходцами из Британии [11]. Эти положения позволяют включить в исследование группу названий болезней с культурным компонентом, отражающим взаимосвязь этих близкородственных культур.

Так, в нетерминологических названиях *American plague* и *Philadelphia plague* (дословно: *американская или филадельфий-*

*ская чума*), обозначающих желтую лихорадку, вычленяется элемент, относящийся к географии Америки. Эпидемии лихорадки, возникающие в Америке среди первых поселенцев в XVII веке, уносили много жизней, распространялись по всей территории Америки с невероятной быстротой. Болезнь в исторических документах США обозначается именно словом *plague*, так как само заболевание еще не было идентифицировано медицинской наукой (вирус желтой лихорадки был открыт лишь в 1901 году американскими исследователями У. Ридом и Дж. Керралом), а массовое поражение населения болезнью ассоциируется с чумой, как следствие опыта поселенцев, приехавших в Америку из Старого Света, где от чумы вымирало население целых городов.

В ходе исследования нами были обнаружены названия болезней, которые относятся к концепту болезнь, но не зафиксированы в словарях. Это словосочетания *Marilyn Monroe syndrome* [12] и *Sharon Stone syndrome* [3]. Данные названия болезней также нагружены культурным компонентом, который содержится в именах собственных, которые входят в состав вышеупомянутых словосочетаний. Именам собственным присуща ярко выраженная национально-культурная семантика, так как вокруг них происходит сосредоточение фоновых знаний, их значение определяется типизированным образом, сложившимся в национальном сознании [6, с. 24]. Так, образ известной своей привлекательной внешностью и несчастливой судьбой актрисы Голливуда М. Монро был положен в название психического состояния *Marilyn Monroe syndrome*, осложняющегося депрессией, при которой кажется, что никто не воспринимает красивую девушку серьезно. В честь другой известной звезды Голливуда – Шэрон Стоун – медики США предлагают назвать новое заболевание *Sharon Stone syndrome*, которое приводит к фатальным исходам в результате физических нагрузок. Возникновение синдрома медики США связывают со стремлением американцев среднего возраста оставаться внешне молодыми путем тяжелых тренировок и спортивных упражнений. Врачи утверждают, что недавняя драма в жизни Ш. Стоун – кровоизлияние в мозг после уча-

ствия в благотворительном пробеге – результат интенсивных физических нагрузок.

Культурный компонент, отражающий обычаи современных американцев, вычленяется в медицинском названии синдрома Chinese restaurant syndrome (синдром китайского ресторана). Данное заболевание проявляется такими симптомами как боль в груди, гиперемия = покраснение лица, жжение по телу и является результатом приема в пищу глюконата натрия, который используется в китайской кухне. В названии синдрома имплицитруется обычай американцев питаться вне дома, а также популярность восточной кухни.

Вторая группа слов, имплицитующих культурный компонент, является британским наследием, которое является для англичан и американцев общим культурно-историческим источником. Знание произведения Л. Кэрролла имплицитруется в термине Mad Hatter syndrome (синдром безумного шляпника), который характеризуется эмоциональной лабильностью и недостаточностью чувствительных нервов.

Кроме литературных героев, в названии заболеваний могут входить компоненты, относящиеся к области истории, искусства, мифологии. Например, такие медицинские термины из области психиатрии как Electra complex, Oedipus complex (комплекс Электры Эдипов комплекс) Названия болезней, содержащие имена святых, являются памятью о тех временах, когда верили, что вылечить болезнь можно молитвами и обращением к соответствующему святому. Кроме того, данные названия болезней содержат в себе знание о жизни святых, что, помимо прочего, является и культурной информацией. Примером содержания культурной информации в словосочетании является термин *St. Zuchary's disease* (мутизм, мутацизм). В основу названия болезни лег библейский сюжет о том, что Захария засомневался в рождении сына, которое было предсказано ему ангелом. Как знамение и одновременно наказание за маловерие ему дается немота, которая должна прекратиться только после рождения ребенка [4, с. 462]. Психогенная немота бывает при истерии или вследствие торможения при депрессивном ступоре [8]. Знания о деяниях святых содержатся в тер-

минах *St. Blaize's disease* (околумивдаликовый абсцесс), *St. Roch's disease* (бубонная чума), *St. Sebastian's disease* (чума). Так, святой Блэз известен в христианской религии как священник, который находился в заключении из-за своей веры. Там он излечил мальчика, который чуть не задохнулся от кости, застрявшей в горле. Именно этому святому молились с целью вылечиться от болезни горла [9]. Святой Рош считается покровительницей больных чумой, так как, по легенде, излечивала больных чумой наложением креста. Понимание болезни как наказания за грехи эксплицитно указано в медицинском термине *thunder disease* и разговорной лексеме *stroke*. Обе лексические единицы означают инсульт. Удар грома или просто удар восходит к идее «руки Бога», насылающего кару.

Очевидно, что национальная научная и наивная картины мира связаны общим культурным фоном. Культурный компонент «вплетается» в термины и нетермины названий болезней. Названия болезней могут отображать географическую среду, исторические условия. Например, медицинский термин *crocodile tears syndrome* имплицитует знание о том, что у крокодилов наблюдается слезотечение во время еды. Информация о данном факте легла в основу номинации паралича лицевого нерва с профузным слезотечением во время еды.

В наивной картине мира отражаются болезни, которые либо распространены в данном сообществе (простуда), либо воспринимаются как неприятные или осуждаемые обществом (диарея, венерические заболевания), либо опасные или смертельные болезни, прямое упоминание которых избегается (рак). К наивной картине мира также можно отнести болезни, не описываемые наукой (воображаемые). Названия болезней, репрезентирующих как наивную, так и национальную научную картины мира, чаще всего образованы на основе метафорических и метонимических транспозиций, причем в названиях нетерминологических болезней нередко встречается совмещение вышеназванных переносов, что позволяет говорить о метонимических переносах, характерных именно для наивной картины мира. Нередко метафора, положенная в основу номинации нетерми-



нологических названий болезней, придает шуточные, грубые или даже романтические коннотации, которые являются показателем отношения этноса к определенной болезни.

Базирование английской медицинской терминологии на двух классических источниках (древнегреческом и латинском) определило ее формально-смысловую гетерогенность. Однако национальная английская терминология строится также и на материале живого естественного языка, поэтому она отражает свойственные ему национальные особенности. Для современных медицинских концептов характерна тенденция к использованию разговорных английских слов как для описания хирургических методов и патологических открытий, так и для обозначения радиологических находок, картин крови и других явлений: Chinese restaurant syndrome, keyhole surgery (хирургия замочной скважины, лапороскопия, минимально инвазивная хирургия). Очень часто в медицинских терминах используются метафоры для описания явления путем сравнения его с хорошо известным предметом: housemaid's knee (дословно, колена горничной, бурсит коленного сустава), Swiss cheese appearance (внешний вид органов при некоторых поражениях, схожий со швейцарским сыром) [13].

Таким образом, культурный компонент, характеризующий лингвокультурологические особенности медицинской концептосферы британского и американского этноса, представляет собой отражение культурных привычек и обычаев этноса, а также британские корни американской культуры. Это же относится и к литературным предпочтениям в названиях болезней, специфичным для каждого этноса.

**Библиографический список**

1. Артамонов Р. Язык мой – враг мой? / Р. Артамонов // Медицинская газета [Электронный ресурс] – 2002. – № 5. URL: [http://medgazeta.rusmedserv.com/2002/5/article\\_252.html](http://medgazeta.rusmedserv.com/2002/5/article_252.html) (дата обращения: 06.08.2013).
2. Лурье С. В. Основные понятия этнологии [Электронный ресурс] // <http://svlourie.narod.ru/hist-etymology/3.htm>. – Retrieved 11 Oct. 2002. (дата обращения: 06.08.2013).
3. Медицинская газета. – № 64. – 2002 г. [Электронный ресурс] [http://www.ill.ru/news.art.shtml?c\\_article=841](http://www.ill.ru/news.art.shtml?c_article=841) (дата обращения: 06.08.2013).
4. Мифы народов мира. Энциклопедия. – М.: Рос. Энциклопедия, 1994. – Т. 1. – 625 с.
5. Орлов Д. Словарь медицинских сокращений и сленга. – [Электронный ресурс]. URL: <http://medslovarik.narod.ru/slang/20-t.html>; Coombs RH, Chopra S, Schenk DR, Yutan E. (дата обращения: 06.08.2013).
6. Оценкова В. В. Культурологические, этнографические и типологические аспекты лингвострановедения: автореф. дис. ... док. филол. наук. – М., 1995.
7. Чернобров А. А. Научная и наивная картины мира – ультрологический и текстологический аспекты (статья). // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 7. – С. 229–236.
8. Arnaudov G. D. Terminologia Medica Poliglotta. – Sofia, Bulgaria: Medicina et Physcultura, 1964. – 1029 p.
9. Catholic Encyclopedia, The. [Электронный ресурс] // <http://www.geocities.com/BourbonStreet/8380/iHness.htm>. – Retrieved 30 May. – 2000. (дата обращения: 06.08.2013).
10. Medical slang and its functions / R. H. Coombs, S. Chopra, D.R. Schenk, E. Yutan. – Soc Sci Med. – 1993. – p. 987.
11. Old Medical Terminology // <http://members.ad.com/AdamCo9991/medicalterminology/html>. – Retrieved 12 Aug. – 2000.
12. People, March 1999, 30.
13. the Free Medical Dictionary // <http://medical-dictionary.thefreedictionary.com/Swiss+Cheese> – Retrieved 12 Aug. – 2013

**Исакова Надежда Всеволодовна**

*Доктор философских наук, профессор кафедры теории, истории культуры и музеологии Института истории, гуманитарного и социального образования Новосибирского государственного педагогического университета, nvisakova@ngs.ru, Новосибирск*

## НАУКА КУЛЬТУРОЛОГИЯ: ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ И ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ

*Аннотация.* В работе рассматривается значение культурологии как образовательной дисциплины путем анализа взаимосвязи понятия культуры, специфики науки о культуре, общественных функций данной науки. Согласно фундаментальной, аксиологической, трактовке, сущность культуры есть развитие человека как разумного существа. Тогда культурология, или системное знание о культуре, позволяет разрабатывать критерии оценки социальной деятельности, обосновывать стратегию общества и ценностные ориентиры личности, т.е. имеет мировоззренческое значение при подготовке будущих специалистов.

*Ключевые слова:* аксиологическая трактовка культуры, культура как родовая характеристика человека, социальная стратегия, норма деятельности человека, прикладное значение культурологии.

**Isakova Nadezhda Vsevolodovna**

*Doctor of philosophy, professor of the department of theory, history of a culture and museology at the Novosibirsk state pedagogic university, nvisakova@ngs.ru, Novosibirsk*

## CULTUROLOGY: EDUCATIONAL AND PEDAGOGIC SIGNIFICANCE

*Abstract.* In work value of culturology as an educational discipline by the analysis of interrelation of concept of culture, specifics of a science about culture, public functions of this science is considered. According to fundamental interpretation of a culture, the value one, an essence of a culture is a development of Man as a reasonable being. Then a culturology as a system's notion of a culture makes it possible to work out the criterion of an appreciation of any social activities, to substantiate a strategy of the society and the value orientations of a person. Thus it has a significance as a world outlook for preparing of the future specialists.

*Keywords:* value analysis of culture, culture as a generic characteristic of a human being, social strategy, norm of the human activities, applied role of culturology.

Молодая наука культурология, разработку основных положений которой в середине XX века осуществил американский антрополог Л. Уайт [8] и которая оформилась как научная и образовательная дисциплина в конце прошлого века в России, эта наука постепенно обретает свои границы и раскрывает свои возможности в ответ на вызовы времени. Как раз подобные вызовы и позволяют обнаружить расширение горизонтов данной науки.

Для адекватного понимания процесса и использования возможностей культурологии в рамках современной организации трансляции знаний следует рассмотреть

взаимосвязь трех объектов. Это – ключевое понятие «культура», обозначающее социально значимый феномен; особенности науки (теперь уже комплекса наук), изучающей данный феномен; общественные функции последней (в том числе и для сферы образования).

Собственно термин «культура» появился еще в античности и употреблялся в последующие исторические эпохи, длительное время находясь на периферии исследовательского внимания. Но при этом – как отмечается в классических образовательных изданиях, систематизирующих историко-философскую проблематику культуры – в Новое время, XVII – XVIII вв., этот термин

последовательно перемещался к его центру. А именно – от онтологии и эпистемологии в сторону морали, права, языка, педагогики, искусства, т.е. всего того, что охватывается понятиями культуры и цивилизации (В. В. Прозерский) [10, с. 57]. Уже в конце XIX – начале XX вв. большинство философских систем обретает специфику – или, лучше сказать, качество – «культурфилософских» [Там же. С. 61]. Под этим подразумевается смена приоритетов в философских исследованиях: внимание к смысловому назначению жизни [Там же. С. 60]. XX век – это «время поворота лицом к культуре», которая к концу века явно перемещается в центр теоретических изысканий [11, с. 271].

В XX в. термин «культура» получает уже многочисленные трактовки, а к началу XXI века является не только объектом пристального научного интереса, но и фигурирует в разного рода общественных дискуссиях. В их рамках, стихийно, интуитивно, относится участниками к числу критериев оценки тех или иных событий, т.е. находится в эпицентре общественного сознания в период кардинальных перемен социальной жизни.

Но множественность определений культуры обнаруживает размытость данного критерия, что не позволяет в достаточной мере четко использовать его. Подобное положение обусловлено сверхсложностью самого культурного феномена, преодоление которой сопряжено с процессом самопознания человека в истории философской мысли.

Реальный вес культуры среди других критериев общественной деятельности и общественных отношений (в настоящий период гораздо более активно декларируются «права человека») призвана определить наука культурология. Она и занимается изучением сущности, общественных функций, истории и современных проявлений феномена культуры.

Наука или системное знание об объекте позволяет составить о нем наиболее адекватное представление. Адекватность обеспечивается участием в формировании целостного видения культуры всех культурологических дисциплин, но главное – ключевых из них. Это, прежде всего, философское понимание культуры (как фундаментальный уровень культурологического знания) или обоснование сущностной трактовки ее, что

является смысловым ядром систематизации всех знаний о культуре. Его наличие дает возможность идентифицировать культуру среди огромного множества социальных явлений. И оно должно выступать в качестве критерия для оценки общественной деятельности и процессов (ибо оценочный признак или ценностный характер культуры предполагался изначально, т.е. вкладывался в первоначальные значения ее и сопровождал последующие исторические изменения представлений о культуре, был их постоянным атрибутом).

Только одно определение из большого ряда и философских, и научных удовлетворяет этим требованиям – аксиологическое. Его содержание заключается в следующей трактовке феномена: сущность культуры есть развитие человека как разумного существа (определение исторически формировалось в рамках философской традиции). Это определение позволяет понять причину чрезвычайной сложности феномена – его сквозной характер (А.К. Уледов) [9]: при сущности культуры любому процессу или явлению общественной жизни. Но – принципиально! – в разной мере. Иными словами, это *атрибутивный* характер самой культуры и ее *мерность*. Именно данные характеристики культуры, установленные в рамках философского знания, и обеспечивают ее возможности выступать в качестве критерия.

Но насколько значим сам критерий оценки социальных явлений, в сравнении с другими, это можно определить, только выйдя за пределы собственно культурологического знания в широкий общенаучный контекст и установить в его рамках масштаб феномена культуры.

С этой целью необходимо рассмотреть в данном аспекте самого человека. Так, ранее, в русле марксистской парадигмы человек рассматривался как стадия общей эволюции, следующая после неживой (неорганической) и живой (органической) природы и отождествляемая с обществом. То после же введения в научный оборот естественнонаучных данных о социальности животных (биологи, этологи К. Лоренц, Н. Тинберген) стадия человека уже не может отождествляться с обществом, поскольку свойство социальности характеризует не только че-

ловека, а и другие формы живой материи. Это с одной стороны. Но с другой стороны, идентификация стадии человека с возникновением сознания, появлением такой формы живой материи, которая наделена сознанием, или сравнение данной стадии с «управляемой эволюцией» (П. Кууси) [5], тоже не совсем верно. Во-первых, нельзя отрицать, по крайней мере, начатки сознания значительного количества видов животных (у некоторых весьма высокий уровень). Во-вторых, искусное, даже изощренное оперирование человеком своим сознанием, особенно на современном этапе существования человеческого общества, несет угрозу самой эволюции (накоплением оружия массового уничтожения, потребительским отношением к природе, разного рода социальными отклонениями – наркоманией, гомосексуализмом и пр.).

Существует еще одно естественнонаучное направление, значимое в контексте настоящего анализа. Обращение к трудам выдающихся представителей другого направления – исследующих эволюцию Земли – позволило обнаружить иного порядка масштаб анализа – планетарный. К этим исследователям относится, прежде всего, наш выдающийся соотечественник, основатель геохимии и биохимии («натуралист») В.И. Вернадский, который обозначил интересующую нас стадию эволюции как ноосферу (сферу разума) и культуру [1, раздел первый, гл. II]. Именно Вернадский сопоставил данную стадию с новой формой геологического процесса, придав ей масштаб планетарный. А вслед за ним французский исследователь, палеонтолог и философ П. Тейяр де Шарден охарактеризовал данный этап процесса, названного им *космогенезом*, как «развертывание ноосферы» (или ноогенез, употребив понятие «ноогенетический») [7, с. 234]. В современной терминологии его можно обозначить как культурную эволюцию.

Таким образом, разнопрофильные естественнонаучные исследования и их философское осмысление позволяют более адекватно определить значимость объекта гуманитарной науки культурологии: равномасштабность самому человеку и принципиальную значимость в его характеристике как элемента целого: стадии общей эволюции.

Но в таком случае культура выступает родовой, а точнее специфической родовой, чертой человека в сопоставлении с предыдущей стадией эволюции, а именно с животными, с которыми человек имеет общие родовые черты – биологическую и социальную природу [2, гл. I]. Родовой характер культуры означает, во-первых, что она является предельно целесообразной для человека или – стратегически значимой. Во-вторых, она есть фундаментальный критерий анализа и оценки любой общественной деятельности, отношения, процесса. А, следовательно, в-третьих, представляет собой норму деятельности любого социального субъекта: индивида, группы, общества, человечества [Там же].

Принципиальной значимости место и роль культуры в существовании, жизнедеятельности человека обосновывается в рамках двух областей знания – философской (философской антропологии и философии естествознания) и культурологической (главным образом, теории культуры) или более комплексно и локализовано – философских оснований теории культуры. Рассмотренные характеристики культуры имеют методологическое значение (для использования в научной работе и практической деятельности), а также мировоззренческое. Последнее для сферы образования крайне важно. В условиях перманентного реформирования этой сферы – в русле кардинальной трансформации всего общественного устройства, а следовательно, переоценки системы ценностей, утраты прежних ориентиров и неуверенности в стратегической значимости вновь приобретаемых – важность формирования мировоззрения подрастающего поколения многократно возрастает.

А между тем ставка на технологический прогресс – преимущественно технологическими лишь средствами – уже принесла свои негативные плоды. Речь идет об активно внедряемой модели образования, базирующейся на так называемом «компетентностном» подходе. Компетентность или владение знаниями и навыками – несомненно, хорошая характеристика специалиста. Но, во-первых, она обязательно должна уравниваться другими характеристиками. Прежде всего, творческим применением получаемых знаний и навыков (соглас-

но изменяющихся условий). А творческий компонент в современной модели проверки знаний явно ослаблен и сводится, скорее, к перебору вариантов, «спускаемых» сверху. Это закреплено, в частности, в экзаменационных вопросах – тестовых заданиях по разным дисциплинам. Соответственно «компетентностный» подход ориентирован на подготовку специалиста-исполнителя, что уже есть нонсенс для эффективности его деятельности. Но самое главное здесь состоит в том, что вообще никак не представлены обязанности – ответственное отношение будущего специалиста к своему делу. Иными словами, с самого начала закладывается отстраненное – *отчужденное* – отношение человека к профессиональному долгу, профессиональным обязанностям. И, во-вторых, поскольку самостоятельность специалиста в данных обстоятельствах является скорее декларативной – уровень его подготовленности, квалификации, отдачи напрямую и безусловно зависит от уровня компетентности тех, кто ставит перед ним какие-либо задачи. (См. работу А. М. Лесовиченко [6]). Человек, получающий образование, не будучи подготовленным к пересмотру постановки самих задач, неизбежно будет «усеченным» специалистом. А потому «компетентностный» подход не просто малоэффективен, а, пожалуй, даже, контрпродуктивен.

Итак, в сложившейся в современный период ситуации в области образования функцию обоснования системы координат в процессе формирования мировоззрения, упорядочения картины мира в сознании человека берет на себя культурология. В отличие от философии, которая дает предельно абстрактное представление о мире – онтологическое, гносеологическое, логическое – культурология обосновывает ценностные ориентиры человека в мире. (Хотя надо отметить, что эволюция современных философских воззрений ставит человека в центр своего внимания, проблема человека как признание ценности человека становится центральной проблемой социальной философии. В самой науке, начиная со второй половины XX и особенно в начале XXI вв. назрела необходимость обновления методологии, активизировались исследования человекомерных объектов, происходит меж-

дисциплинарный обмен парадигмальными установками. Аналитический обзор тенденций см. в работе А. Я. Кузнецовой [4].) Культурологию в подобном контексте можно назвать «практической философией».

Относительно сложившихся классических гуманитарных наук эта наука молодая. Ее специфика – подобно специфике самой культуры (многообразия ее ипостасей) как сквозного среза общества – заключается в ее сквозном характере. Это означает, что она находится на стыке (всего) множества гуманитарных и общественных дисциплин. Пояснить это положение можно обратившись к формулированию объекта и предмета культурологии. В русле аксиологической трактовки культуры под *объектом* науки культурологии (культурологического анализа) понимается смыслообразующая сторона или семантика любого вида человеческой деятельности. *Предметом* культурологического исследования является нормативный характер деятельности человека, задаваемый его родовой сущностью [3, с. 13]. И объект, и предмет культурологи увязаны с ее базовыми функциями: методологической, мировоззренческой, т.е. с разработкой, обоснованием уже рассмотренного ранее фундаментального критерия анализа и оценки любых явлений и процессов в человеческом обществе. В любой области деятельности можно найти культуру – культуру того или иного вида деятельности или отношений: культуру экономических отношений, правовой деятельности и т.п., являющихся социальными феноменами, опосредованными критерием культуры (насколько выражают развитие человека как разумного существа или способствуют ему). Тогда они имеют, следовательно, и культурную сторону, могут рассматриваться в культурологическом аспекте.

И таким образом, культурология центрирует проблематику – и гуманитарных, и общественных наук – вокруг всегда базовой, а в переломные моменты и стратегически значимой, проблематики человека. Иными словами, сквозной характер культурологии фиксирует сквозную же гуманитарную проблематику. А ее методологическая и мировоззренческая функции выражают прикладное значение культурологической науки.

**Библиографический список**

1. *Вернадский В. И.* Философские мысли натуралиста. – М.: Наука, 1988. – 520 с.
2. *Исакова Н. В.* Культура и человек в этническом пространстве. – Новосибирск: Изд-во ГЦРО, 2001. – 344 с.
3. *Исакова Н. В.* Культурология как наука // Обсерватория культуры. – 2011. – № 1. – С. 13–18.
4. *Кузнецова А. Я.* Философия образования в трудах исследователей XX века // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 4. – С. 21–26.
5. *Кууси П.* Этот человеческий мир. – М.: Прогресс, 1988. – 368 с.
6. *Лесовиченко А. М.* О тестах по курсу «Культурология» // Культурно-антропологические исследования. – 2011. – № 1. – С. 55–63.
7. *Тейяр де Шарден П.* Феномен человека. – М.: Наука, 1987. – 240 с.
8. *Уайт Л.* Избранное: Наука о культуре. – М.: «Российская политическая энциклопедия», 2004. – 960 с.
9. *Уледов А. К.* К определению специфики культуры как социального явления // Философские науки. – 1974. – № 2. – С. 22–29.
10. *Философия культуры: Становление и развитие: учебное пособие.* – СПб.: Изд-во С-Петербургского университета, 1995. – 312 с.
11. *Шендрик А. И.* Теория культуры: учебное пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, Единство, 2002. – 519 с.

**Зайдман Ирина Наумовна**

*Кандидат педагогических наук, профессор кафедры теории обучения русскому языку и педагогической риторики Института филологии, массовой информации и психологии Новосибирского государственного педагогического университета, mpri@bk.ru, Новосибирск*

## ДИДАКТИЧЕСКАЯ ПУЛЬСАЦИЯ КАК ПРИНЦИП СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* В статье приведено понимание автором дидактической пульсации как особого принципа образования. Выявлены и описаны виды дидактической пульсации: компетентностная, организационная, содержательная, коммуникативная; раскрыты составляющие каждого вида пульсации. Одним из вариантов дидактической пульсации является спиралевидное построение учебного курса. По мнению автора, дидактическая пульсация обеспечивает реализацию синергетического подхода, который, в свою очередь, стимулирует активность, самостоятельность школьников, их самоорганизацию, способствует целостности мировосприятия, прочности усвоения, облегчает обучение. Приведены примеры учебных занятий, построенных на основании дидактической пульсации. Сочетание разных вариантов дидактической пульсации позволяет педагогу разнообразить учебный процесс, помогает моделировать обучение на уровне урока / учебного занятия, темы, раздела, учебного предмета, интеграции дисциплины, т. е. расширять обучение до образовательной системы за счет комплексной интеграции.

*Ключевые слова:* дидактическая пульсация, принцип образования, компетенции, синергетика, формы организации учебной деятельности.

**Zaydman Irina Naumovna**

*Candidate of pedagogical sciences, professor of the department of theory of teaching Russian language and pedagogical rhetoric of the Institute of philology, mass information and psychology at the Novosibirsk state pedagogical university, mpri@bk.ru, Novosibirsk*

## DIDACTIC PULSATION AS PRINCIPLE OF MODERN EDUCATION

*Abstract.* In article the understanding by the author of a didactic pulsation as special principle of education is given. Types of a didactic pulsation are revealed and described: competence-based, organizational, substantial, communicative; pulsations making of everyone look are opened. One of options of a didactic pulsation is a spiral like construction of a training course. According to the author, the didactic pulsation provides realization of synergetic approach which, in turn, stimulates activity, independence of school students, their self-organization, promotes integrity of attitude, assimilation durability, facilitates training. Examples of the studies constructed on the basis of a didactic pulsation are given. The combination of different options of a didactic pulsation allows the teacher to diversify educational process, helps to model training at the level of a lesson / learning activity, theme, topic, subject, discipline integration to expand training to educational system at the expense of complex integration.

*Keywords:* didactic pulsation, principle of education, competence, synergetics, forms of the organization of educational activity.

В связи с изменением целей образования, зафиксированных в ФГОС высшего и среднего образования, особенно актуальным становится задача интеграции обучения и воспитания, перехода от обучения к образованию, от формирования знаний, умений и навыков – к развитию компетенций,

универсальных учебных действий [4, с. 29]. В сущности, речь идет об обеспечении целостности образовательного процесса и пространства и о его синергетичности – способности к самоорганизации и гармонизации.

На наш взгляд, обеспечить такую целостность, единство обучения и образования

позволяет реализация принципа дидактической пульсации. Сущность дидактической пульсации состоит в систематическом, регулярном чередовании, в смене разных аспектов учебно-познавательной деятельности и ее содержания. Такая пульсация ранее осуществлялась разными педагогами на интуитивном уровне, ее дальнейшее осмысление проводилось на основе анализа педагогической деятельности (собственной, наших аспирантов, студентов, передовых учителей), специального наблюдения и моделирования обучения. Исходя из теоретических размышлений и обобщений, определены следующие виды дидактической пульсации: компетентностная, организационная, содержательная, коммуникативная.

*Компетентностная пульсация* зависит от того, какая компетенция в данный момент выдвигается на первый план: среди разных ключевых, общепредметных, предметных то одна, то другая, то третья становятся ведущими. Так, например, при целеполагании в начале занятия у студентов\* развиваются учебно-познавательные, предметные и коммуникативные компетенции (планирование деятельности, установление известного и нового по данной дисциплине, формулирование обобщающих суждений), а в середине занятия ведущими становятся информационные и предметные компетенции. В русле внедрения ФГОС в начальной, средней и – в перспективе – в старшей школе определены личностные, метапредметные и предметные результаты образования, по сути своей – компетенции; применительно к метапредметным результатам они выступают как универсальные учебные действия (УУД), которые должны формироваться у учеников на основе интеграции, относящейся как к самим УУД (в том смысле, что они все взаимосвязаны и развиваются у учащихся комплексно), так и к интегративному характеру учебных занятий [4; 5, с. 7].

Пульсация *организационных форм* осуществляется за счет чередования видов учебных занятий: лекций, семинаров, прак-

тикумов; разных типов уроков (по жанру: урок-путешествие, викторина, КВН, заседание ученого совета, конференция, экскурсия, заседание редакционной коллегии и проч.); по дидактической цели: изучения нового, закрепления, обобщения и систематизации, контроля); за счет разных способов организации занятий одного типа / жанра (например, студентам дается установка по окончании лекции составить ее тезисный план, или сформулировать три вопроса по содержанию лекции, или ответить на поставленный преподавателем в начале лекции проблемный вопрос, или придумать оригинальную формулировку темы лекции так, чтобы она хорошо запоминалась и служила для студентов своеобразным психологическим якорем). При этом пульсация возможна при смешении типов занятий по разным основаниям, что обеспечивает их новизну, неожиданность для учащихся, служит разрывом шаблона.

Другой вариант организационной пульсации определяется чередованием форм учебно-познавательной деятельности: парной, групповой, коллективной, сочетанием парной, групповой, коллективной, индивидуальной форм в разных вариантах, например: от индивидуальной формы – к коллективной, от парной – к групповой и наоборот (разные способы сочетания форм организации см. [1]).

Третий вариант организационной пульсации обеспечивается сменой лидерства и уровня детализации, конкретизации задания: от руководства преподавателя – к самоорганизации и наоборот. Причем самоорганизация может также отличаться степенью самостоятельности учащихся: лидера назначает преподаватель, или его предлагает группа, или он выдвигает себя сам. Меняется также полнота и точность задания: от абсолютной, пошаговой инструкции – к уменьшению, снижению степени детализации – к самостоятельному формулированию заданий и наоборот.

*Содержательная пульсация* обеспечивается за счет чередования методов обучения; дидактического материала в его широком понимании; способов восприятия и передачи информации, а также построения учебного курса / дисциплины / раздела. Применительно к методам обучения выявлены следующие ва-

\* Для номинации обучающихся слова *студенты, ученики, учащиеся* используются как синонимичные, чтобы подчеркнуть единство рассматриваемых принципов и подходов в средних, высших и специальных образовательных учреждениях.



рианты пульсации: способы познания, изучения / закрепления (индуктивный / дедуктивный; от общего к частному и наоборот); от творческих заданий к репродуктивным или конструктивным, от проблемных методов к непроблемным, от практических методов к теоретическим – и наоборот.

Пульсация способов восприятия и передачи информации обеспечивает опору на характерные для учащихся способы деятельности и развитие у них тех, которые им менее свойственны: чередование правополушарного и левополушарного преподнесения и запоминания материала; репрезентативных систем: визуального, кинестетического или аудиального восприятия и их разных сочетаний.

Понимание пульсации дидактического материала в его широком смысле определяется чередованием видов наглядности, уровней сложности, видов заданий, что отчасти связано с организационной пульсацией, например: от разных видов работы с учебником – к ролевым играм, к лекции преподавателя, к ситуативным задачам и т.д.

Одним из сложнейших способов обеспечения содержательной дидактической пульсации служит спиралевидное построение учебного курса (дисциплины). Такое построение много лет используется нами в преподавании «теории/методики/технологий обучения русскому языку». Суть спиралевидного построения курса, во-первых, в обращении к ранее изученному на новом уровне витке, т. е. в ретроспекции, во-вторых, в проспекции – обозначении перспективы дальнейшего изучения предмета, в пропедевтике. Таким образом организованное содержание позволяет студентам видеть целостность курса, его перспективу, постоянно обращаться к ранее изученному как актуальному. Поясним на примерах. 1. Курс начинается с раздела «типы и структура урока русского языка», при чтении лекций преподаватель показывает студентам основные моменты построения урока как текста, поскольку без основательного изучения дисциплины они не в состоянии обеспечить текстовый подход. Далее при изучении методики каждого раздела рассматриваются способы создания целостности системы уроков, а завершающей темой курса становится «современный урок русского языка», где к вопросам соз-

дания урока и системы уроков как текста обращаются с учетом всей методической базы, освоенной студентами. 2. При чтении лекции «Методика обогащения словарного запаса» студентам предлагается сопоставить изучаемые принципы методики с принципами изучения лексики (ретроспекция), при этом сообщается, что глубоко сущность функционально-стилистического принципа студенты осознают позже – после изучения темы «методика стилистики», и на полях тетради они делают соответствующую запись (проспекция).

*Коммуникативная пульсация* создается чередованием типов текста и функциональных стилей речи, видов речевой деятельности и форм языка, разных вариантов рефлексий. Так, наше исследование и дальнейший опыт подтверждают, что одновременное введение информации обо всех типах текстов и стилях, параллельное формирование коммуникативно-речевых умений эффективнее, чем последовательное [2], потому что опирается на систематическое сопоставление образцов.

К условиям реального общения приближает обучение пульсация видов речевой деятельности и форм языка (от чтения к говорению, от письма к слушанию и т.п.) и их разнообразных сочетаний (например, текст предъясняется аудиально, к нему составляется письменный план; затем в парах план обсуждается и корректируется, что требует чтения, говорения и письма; далее пары аудиально предъясняют план одноклассникам, выслушивают их комментарии; затем индивидуально создается письменный пересказ). Коммуникативная пульсация обеспечивается и усиливается также благодаря чередованию тех жанров, которые выступают как в качестве образца, так и создаются учениками. Кроме того, количество участников коммуникации и заданные или выбранные ими социальные роли тоже разнообразят обучение и позволяют педагогу актуализировать разные речевые ситуации, которые способствуют развитию коммуникативных компетенций, понимаемых как владение способами взаимодействия с людьми и событиями, навыками работы в группе, умение вести дискуссию, владение различными жанрами речи [5, с. 9–11; 4, с. 9].

Далеко не во всех образовательных учреждениях педагоги ориентируют учащихся

на рефлексию, хотя ФГОС в требованиях к личностным и метапредметным результатам освоения основной образовательной программы называет осознанное самостоятельное целеполагание, планирование, «владение основами самоконтроля, самооценки», «умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности ее решения» [5, с. 9]. Пульсация может обеспечиваться разными видами рефлексии. Анализ и оценка эффективности процесса и результатов самостоятельной работы каждого, его продвижение, индивидуальные успехи, коллективное сотрудничество осуществляются не только педагогом, но и учащимися. В таком случае студенты становятся субъектами обучения, принимают активную позицию, проявляют самостоятельность и инициативу, осознают причины своего желания / нежелания работать, общаться с теми или иными партнерами, уровень собственной ответственности, свое место в системе внутригрупповых отношений. Как следствие, у учащихся развиваются компетенции личностного самосовершенствования.

Рефлексия может быть индивидуальная, парная, групповая, коллективная. Индивидуальная рефлексия направлена на самоанализ, а остальные виды – прежде всего на понимание особенностей взаимодействия, которое осуществлялось в процессе совместной учебной деятельности. Кроме того, рефлексия бывает в устной или письменной форме, непосредственная или отсроченная. На начальных стадиях обучения целесообразно предлагать непосредственную рефлексию, чтобы не произошло вытеснение обозначившихся коммуникативных и личностных проблем. Устная рефлексия требует открытости и доверия в коллективе, поэтому начинать следует с письменной формы. Полученные тексты рефлексивного характера после проведенного педагогом предварительного анализа анонимно предъявляются учащимся, комментируются, чтобы постепенно развивать адекватность, объективность восприятия, готовить учеников к устной отсроченной рефлексии.

Таким образом, мы выявили четыре вида дидактической пульсации и в зависимости от вида определили их компоненты – варианты создания пульсации в учебном процес-

се. Примеры разных способов обеспечения дидактической пульсации см. в монографии [1, с. 234-264]. Реализация принципа дидактической пульсации стимулирует активность учащихся; постепенно повышается их самостоятельность, осознанное отношение к образовательному процессу, умение взаимодействовать с коллегами /одноклассниками, организовывать совместную работу, готовность к самоорганизации индивидуальной и групповой учебной деятельности.

Чрезвычайно значимы сочетаемость, чередование компонентов, спиральность построения, которые позволяют учащимся одновременно и осваивать новое, и обнаруживать неизвестное в ранее изученном, углубляя его, и по-разному взаимодействовать как с людьми, так и с учебным материалом. Если преподаватель учитывает и осуществляет все варианты пульсации, он может разнообразить учебный процесс, эффективно моделировать обучение на уровне урока / учебного занятия, темы, раздела, учебного предмета, внутриуровневых /внутрипредметных и межпредметных связей, т. е. расширять обучение до образовательной системы за счет комплексной интеграции. Учащиеся, благодаря дидактической пульсации, более целостно воспринимают учебные дисциплины; у них развиваются ключевые и общепредметные компетенции (универсальные учебные действия); повторение и закрепление становится органичным, а не формальным; облегчается процесс обучения, прочность усвоения материала.

На наш взгляд, дидактическая пульсация связана с синергетическим подходом. Синергетика – научное направление, изучающее связи между элементами структуры, которые образуются в открытых системах (в том числе социальных) благодаря интенсивному обмену веществом и энергией с окружающей средой в неравновесных условиях. В таких системах наблюдается согласованное поведение подсистем, в результате чего возрастает степень упорядоченности, происходит самоорганизация, уменьшается энтропия [3].

Дидактическая пульсация как проявление синергетического подхода приводит к самоорганизации учащихся на уровне форм деятельности и на уровне выбора студентами содержания обучения. А следствием само-

организации становится гармонизация отношений в учебной группе, развитие комплекса компетенций – предметных, личностных и метапредметных.

**Библиографический список**

1. Зайдман И. Н., Ефремова О. А. Как научить всех и каждого: учебно-познавательная деятельность на основе индивидуализации и дифференциации: практико-ориентированная монография. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2010. – 352 с.
2. Зайдман И. Н. Разноуровневое обучение рассуждению на основе терапевтической дидактики: компетентностный подход: практико-ориентированная монография. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2006. – 200 с.

тики: компетентностный подход: практико-ориентированная монография. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2006. – 200 с.

3. Курдюмов С. П. Синергетика [Электронный ресурс]. URL: <http://spkurdyumov.narod.ru/Start1N.htm> (дата обращения 14.07.2013).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст и изм. и доп. на 2011 г. / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 33 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.

УДК 316.3/4+37.0+13+17

**Стрельцова Маргарита Ивановна**

*Кандидат филологических наук, профессор кафедры социально-культурной и библиотечной деятельности факультета культуры и дополнительного образования Новосибирского государственного педагогического университета, margiv44@gmail.com, Новосибирск*

**Капустина Ольга Викторовна,**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-культурной и библиотечной деятельности факультета культуры и дополнительного образования Новосибирского государственного педагогического университета, kapol74@mail.ru, Новосибирск*

**Тарасевич Надежда Алексеевна**

*Доцент кафедры народной художественной культуры и музыкального образования факультета культуры и дополнительного образования Новосибирского государственного педагогического университета, ntararam@gmail.com, Новосибирск*

**АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ  
В ДИСКУРСЕ СЕМЬИ И РОДИТЕЛЬСТВА**

*Аннотация:* Статья посвящена актуальному вопросу поиска антикризисных стратегий в решении проблем семьи и культуры родительства. В сложной ситуации преодоления кризиса современной семьи авторы предлагают обратиться к традиционной культуре, ее опыту родительских практик, имеющем высокий педагогический и эстетический потенциал.

*Ключевые слова:* кризис семьи, культура родительства, фольклор

**Streltsova Margarita Ivanovna**

*Candidate of philological sciences, professor of the department of socio-cultural and library activity of the faculty of culture and additional education at the Novosibirsk state pedagogical university, margiv44@gmail.com, Novosibirsk*

**Kapustina Olga Victorovna**

*Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of socio-cultural and library activity of the faculty of culture and additional education at the Novosibirsk state pedagogical university, kapol74@mail.ru, Novosibirsk*

**Tarasevich Nadezda Alekseevna**

*Associate professor of the department of traditional culture and musical education at the Novosibirsk state pedagogical university, ntararam@gmail.com, Novosibirsk*

AXIOLOGICAL POTENTIAL OF TRADITIONAL CULTURE  
IN FAMILY AND PARENTHOOD DISCOURSE

*Abstract.* The paper is devoted to the issue of family and parenthood crisis. In view of the difficult situation of family crisis today, the authors recommend to consider traditional culture experience which has great instructive and aesthetic potential.

*Keywords:* family crisis, parenthood culture, folklore.

В течение последних десятилетий пристальное внимание общественных деятелей, политиков, исследователей различных областей науки – философов, культурологов, психологов, педагогов, социологов, медиков, привлечено к анализу кризиса семьи и родительства, а также к выявлению антикризисных стратегий [1]. Взор педагогов, психологов и социологов все чаще обращается к опыту традиционной культуры. Причем обращение к традиционной культуре как к огромному пласту забытых и полузабытых сокровищ восстанавливает ее в обновленном виде, как инновационное содержание психолого-педагогической и культурной поддержки современной семьи, переживающей нелегкие времена падения культуры родительства. Среди причин бедственного состояния института семьи в России можно пунктирно обозначить наиболее обсуждаемые в научной литературе проблемы:

противоречие между утилитарными тенденциями масс-культуры и национальной традицией воспитания;

негативные демографические последствия экономических и политических преобразований России в 20в.;

мировоззренческая вариативность родительства на фоне размывания культурной самобытности российского общества;

«гостевые семьи», «гражданский» брак; особенности репродуктивного поведения современных семей;

падение социального престижа отцовства и материнства;

трансформация образа мужчины в современной культуре;

синдром «холодного» материнства;

угасание родительской инициативы и делегирование воспитания детей профессиональным посредникам;

низкая родительская компетентность в вопросах воспитания.

Современный кризис семьи и родительства можно рассматривать как отражение

системного кризиса российского общества. Во многом этот процесс – следствие отступления от духовно-нравственных традиций российской цивилизации, ценностно-смысловое ядро которой в значительной степени образовано православием, а также другими религиями, исповедуемыми народами России. Отступление от своих цивилизационных основ, как правило, приводит к размыванию духовной, культурной, этнической идентичности и, как следствие, создаёт риски утраты независимости и национальных катастроф [3]. В практиках формирования современной культуры родительства эта проблематика приобретает особую значимость. Выступая основным звеном воспитания и формирования личности, семья способна служить союзником общества в решении актуальных проблем, транслятором от поколения к поколению общечеловеческих и национальных культурных ценностей.

В условиях дестабилизации ценности семьи в обществе можно отметить стремление к оптимизации условий воспитания детей и практик родительства. Это движение проявляется в консолидации родителей в различные сообщества, в увеличении рынка образовательных услуг для родителей детей дошкольного и школьного возраста, росте издания популярных пособий для самостоятельных занятий родителей с детьми и т.п. Более того, проявляется общественный интерес к таким явлениям, как совместная подготовка будущих родителей к рождению ребенка, пребывание отца в родильном блоке, увеличение спроса на программы совместного отдыха для всей семьи и т.д. Накопленный в этой сфере инновационный потенциал, связанный с формированием современных форм культуры родительства, заслуживает пристального анализа. В то же время в условиях девальвации социокультурного статуса материнства и отцовства необходим научный анализ ценностно-смысловых, прикладных практик в родительских

сообществах, создающихся иногда спонтанно как самодеятельные коллективы по интересам. Актуальность такого анализа связана с тем, что мировоззренческая вариативность практик культуры родительства в целом ряде родительских школ, объединений, центров, клубов и пр. зачастую демонстрирует опасные тенденции, связанные с разной степенью научной обоснованности и культурной преемственности предлагаемых подходов к работе с родителями. Между тем эти тенденции в пространстве культуры родительства не так безопасны, будучи связаны с утратой и размыванием параметров духовной, психологической и культурной самобытности российского общества.

В этом контексте особую актуальность приобретает научная разработка таких подходов к целенаправленному формированию культуры родительства (со стороны различных общественных организаций и государственных институтов), которые бы сопрягались со смысложизненными доминантами отечественной культуры и тем самым способствовали сохранению жизненно-важных характеристик нашего общества. Чрезвычайно ёмкая роль в этом процессе, с нашей точки зрения, принадлежит восстановлению культурной преемственности родительских практик, а также выявлению социально-значимых подходов к введению современной семьи в отечественную традицию [2].

Богатый потенциал отечественной традиции в сфере родительства по большей части, остается для современных родителей своеобразной *terra incognita*. Широко распространено мнение, что традиционная культура устарела, что современная культура должна отражать окружающий нас техно-урбанистический мир. Но при самом бурном техническом прогрессе духовная и физическая сущность человека не меняется. Технический прогресс не отменяет природную потребность в красоте, гармонии и связанных с ними эстетических переживаниях. Эстетическое восприятие мира противоположно эгоистической замкнутости ребенка на себя. Целый ряд традиционных родительских практик не имеет современных аналогов, оставаясь при этом актуальными как по форме, так и по содержанию (например, практики двигательных забав, пестования, потешек, колыбельных на этапе

младенчества и др.). Знание традиций народной культуры, понимание их глубинного смысла находит практическое выражение в изменении отдельных составляющих образа жизни, характера повседневной деятельности. Утрата смысложизненных ценностей и состояние внутренней рассогласованности, психологического неблагополучия и мировоззренческой неопределенности современного человека связаны не в последнюю очередь с утратой внутренних связей и понимания сущности культуры своего народа. Это затрудняет формирование прочных жизненных основ. Обращение человека к системе ценностей традиционной культуры способствует обретению жизненной опоры, связи с предшествующими поколениями, принадлежности к социальной общности. Собственный жизненный опыт не всегда позволяет человеку сформировать верное отношение к таким значимым составляющим жизни, как рождение и воспитание детей, взаимоотношения между мужчиной и женщиной. Традиционная культура, представляя собой своего рода набор проверенных временем адаптационных стратегий, помогает проживать жизненные трудности в знаково – символическом коде произведения народного творчества, передающемся от поколения к поколению в форме ритуалов и моделей поведения, а также художественных образов народного творчества [7, с. 119].

Этническая культура охватывает наиболее важные сферы жизни – семейную, трудовую, праздничную, и ее центральные события, такие, как рождение человека, вступление в брак, смерть. В ходе многовекового опыта непосредственного переживания и осмысления этих событий складывалась устойчивая мировоззренческая система – совокупность ценностных ориентаций и личностных смыслов традиционной культуры. Такое мировосприятие закреплялось в обрядовых действиях, произведениях устного и музыкального творчества, образом строе орнамента, росписи, вышивки. Эти элементы народной культуры являются уникальными по глубине воздействия и эффективности способами передачи человеческого опыта, трансляции ценностей и смысловых систем. У человека развивается способность привносить естественный ритм и красоту, свойственные художественной эстетике тра-

диционного уклада, в современную жизнь [4]. В народном искусстве художественные образы лаконичны, непосредственны, имеют высокую степень художественного обобщения, наиболее понятного детям, часто детски наивны и поэтому наилучшим способом соответствуют детскому восприятию, формируя у ребенка представление о целостном, радостном и узнаваемом мире. А. А. Абрамовой очень удачно выделен, например, «фелицитарный» аспект народных сказок. Доминанта «счастья» рассматривается ею как один из сущностных компонентов народной культуры [2].

В русской культуре повседневная жизнь пропитана стремлением к красоте, умением творчески преобразовать и расцвечивать течение каждого дня. Традиционный русский быт есть первый и непосредственный источник народной поэзии, по утверждению писателя Василия Белова [4]. Наполняющие окружающее пространство красотой произведения появлялись всегда, несмотря на сложные условия выживания людей. В процессе формирования традиции многими поколениями отбиралось все наиболее совершенное по художественной форме и эстетическому воздействию, а также полезное с точки зрения нравственного и духовного воспитания.

Особенно важной в дискурсе семейного воспитания, взаимоотношения детей и родителей является такая область народной художественной культуры, как фольклор, который определяется как коллективное традиционное знание, передаваемое посредством слова и действия. Фольклор включает в себя народную поэзию – предания, сказки, былины, потешки, пословицы, загадки, народные песни, танец, детские игры, свадебные и иные обряды. Синкретичность фольклора оказывает целостное, интегрирующее воздействие на личность. В фольклорной игре или обряде человек поет, ритмично двигается, слышит других поющих, видит их, полностью вовлекаясь в разворачивающееся действие, проникаясь его содержанием. В этом процессе возникает атмосфера коллективного эстетического переживания, что еще больше увеличивает глубину восприятия. Этому способствует ритмическая организация произведений фольклора. Народные игры, хороводы, танцы «физио-

логичны» по ритму, мелодически светлы, тонизирующее воздействуют на слух, выравнивая настроение и обеспечивая положительный эмоциональный фон [7, с.124]. В ходе фольклорного действия человек включается в систему социальных отношений, содержащихся в произведениях фольклора в символическом виде. В процессе творческого воссоздания формул игр, танцев, фрагментов обряда человек примеряет на себя различные роли – от простых до разноплановых и богатых, овладевая их поведенческим, речевым, эстетическим содержанием. Именно поэтому элементы фольклора включены во все программы дошкольного и младшего школьного образования, широко используются в дополнительном образовании детей и молодежи. Положительный опыт применения средств фольклора в психолого-педагогической практике работы с детьми подтвердил конструктивное влияние фольклорных произведений на формирование ценностно-смысловых и духовно-нравственных ориентиров. Фольклор минимизирует негативные последствия напряжения, возникающие у детей в процессе обучения или в семье. В ходе игры или воспроизведения элементов обряда дети получают эмоциональную поддержку, что связано не только со спецификой музыки и текстов фольклора, но и с созданием заведомо безоценочной ситуации, что раскрепощает детей, снимает чувство напряжения. «Фольклоротерапия» проходит в естественном для ребенка культурно-смысловом контексте. Средствами «фольклоротерапии» являются народные росписи, игры, игрушки, сказки, поговорки, танцы, некоторые виды декоративно-прикладного искусства [8]. Немаловажной особенностью является доступность этих средств. Овладение данными видами народного искусства в объеме, необходимом для решения педагогических и психокоррекционных задач, под силу практически психологам, педагогам и родителям. Именно родители остро нуждаются в передаче знаний о том, как украсить досуг ребенка не пассивным потреблением, а активным творчеством. Ребенок *сам* должен рисовать, петь, лепить, плясать, погружаясь в радостный мир освоения сказки, былины, ведь, по словам Л. С. Выготского, «ничто так не свойственно ребенку, как испытывать удовлетворение от собственной

деятельности» [5, с. 64].

Родительский дом – это отправная точка жизненного пути. И счастлив человек, если через любовь отца и матери он до конца дней получает урок человеколюбия. Все начинается с воспитания детей, с формирования ценностей их внутреннего мира, и начинается в семье. В духовном созревании детей огромное, а иногда исключительное значение принадлежит эстетическому развитию [6]. Важно, чтобы художественное творчество детей не ограничивалось посещением эстетических центров, кружков, а естественно вплеталось в повседневную жизнь, что возможно только в семье при активном участии родителей. Совместное художественное творчество детей и родителей переводит их отношения из материально-бытовой сферы (накормить, одеть и пр.) в духовную, сближает их, способствует доверительным, дружеским отношениям и взаимопониманию. Педагогический эффект от такой совместной творческой деятельности очень высок, так как семейное воспитание не заменят никакие замечательные педагоги.

В течение последних десятилетий внимание педагогов все чаще обращается к отечественной культуре, как к своеобразному Ноеву ковчегу. Воспитательный потенциал русской культуры далеко еще не использован полностью. Задача состоит в том, чтобы найти современные формы включения детей в пространство традиционной русской культуры, которая имеет огромную духовно

объединяющую силу, накопленную веками в горниле нашей истории. Люди, которые входят в русло культурных традиций, получают возможность благодатно плыть в житейском потоке, подгоняемые теми попутными течениями, которые до них были проработаны и проложены. Это движение в русле традиции помогает семье существовать в условиях агрессивной массовой культуры.

#### Библиографический список

1. *Абросимова Б. Н.* Цивилизационный смысл преемственности и развития духовности личности // Перспективы самоорганизации в стратегиях глобального развития. – Ч.1. – Саратов: Саратовск.гос.технич. университет, 2006. – С.91–96.
2. *Абрамова А. А.* Формирование культуры родительства в современном российском обществе: автореф. дис. ... канд. культурол. наук. – М., 2011
3. *Александрова В. Г.* Христианское учение и развитие педагогической мысли: монография. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2003. – 224 с.
4. *Громыко М. М., Буганова А. В.* О воззрениях русского народа. – М.: Изд-во «Паломник». – 543 с.
5. *Выготский Л. С.* Игра и ее роль в психологическом развитии // Вопросы психологии. – 1966. – №6. – С. 64–68.
6. *Зеньковский В. В.* Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М.: Изд-во Свято-Владимирского Братства, 1993.– 347 с.
7. Классическое искусство, традиционная культура и художественное творчество в психологической практике : учебное пособие. – Новосибирск, Изд-во НГУ, 2009. – 213 с.
8. *Назарова Л. Д.* Фольклорная арт-терапия. – СПб: Речь, 2002. – 208 с.

**Киселева Елена Васильевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования Новосибирского государственного педагогического университета, elena\_mig@mail.ru, Новосибирск*

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ЭКСПЕРТНОЕ СООБЩЕСТВО В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЕ: ХАРАКТЕРИСТИКИ, ТРЕБОВАНИЯ, ПОТЕНЦИАЛ**

*Аннотация.* В статье рассматривается сущность понятия «педагогическая экспертиза». Обосновывается важнейшая роль в данном процессе экспертного сообщества. Автор анализирует основные характеристики профессиональных экспертов и требования к ним. Рассматривается специфика педагогической экспертизы воспитательного процесса. В статье представлены размышления о критериях качества профессиональной педагогической экспертизы.

*Ключевые слова:* педагогическая экспертиза, экспертное сообщество, требования к экспертам.

**Kiselyova Elena Vasilyevna**

*Candidate of pedagogical sciences, associate professor of pedagogics and psychology of the Institute of history, humanitarian and social education at the Novosibirsk state pedagogical university, elena\_mig@mail.ru, Novosibirsk*

## **PROFESSIONAL EXPERT COMMUNITY IN PEDAGOGICAL EXAMINATION: CHARACTERISTICS, REQUIREMENTS, POTENTIAL**

*Abstract.* The essence of the concept “pedagogical examination” is considered. The major role of expert community in this process is proved. The author analyzes the main characteristics of professional experts and the requirement to them. Specifics of pedagogical examination of educational process is considered. Reflections about criteria of quality of professional pedagogical examination. are presented in article.

*Keywords:* pedagogical examination, expert community, requirements to experts.

Педагогическая экспертиза является одним из направлений экспертной деятельности, целью которой, в общем виде, является изучение и оценка объекта. Понятно, что объектом педагогической экспертизы могут выступать педагогические процессы или определенные виды педагогической деятельности. То есть цель конкретизируется в зависимости от предмета экспертной деятельности. Одним из важнейших инструментов данной деятельности выступает сообщество экспертов. Сегодня педагогической экспертизе как направлению экспертной деятельности стали уделять больше внимания [1; 6]. Более того, ряд авторов поднимают вопрос о вычлениении самостоятельного направления в педагогике – «педагогической экспертологии» (В. А. Бухвалов, Я. Г. Плинер).

При этом в качестве объекта педагогической экспертологии выделяются явления образовательной действительности, а в качестве предмета – экспертизы образовательных процессов образовательных систем.

Педагогическая экспертиза – это особый способ изучения образовательной действительности, осуществляемый компетентными специалистами, экспертное решение которых позволяет получить комплексную оценку и проект развития данной действительности. Кроме того, необходимо отметить, что мы понимаем экспертизу не как проверку деятельности образовательного учреждения, а как развивающее взаимодействие с его педагогическим коллективом. В. А. Бухвалов и Я. Г. Плинер выпустили специальное пособие по подготовке экспер-



тов «Введение в педагогическую экспертизу. Проблемы педагогической экспертизы» [5]. Они определяют педагогическую экспертизу как анализ и оценку функциональной эффективности структурных элементов образовательного учреждения, составление проекта их развития и плана его внедрения в практику работы учреждения.

Методическая литература об экспертной деятельности чаще посвящена анализу образовательного учреждения в целом. Педагогическая экспертиза воспитательной деятельности имеет свою специфику. Активное применение экспертизы воспитательного процесса затрудняется тем, что отсутствуют единые концептуальные положения, касающиеся экспертной деятельности, как в целом, так и в данном направлении педагогического экспертирования. Хотя, как отмечает Н. Л. Селиванова, в последние годы удалось приблизиться к решению проблемы системной оценки качества воспитания [6].

Между тем, педагогическая экспертиза воспитательного процесса учреждения должна выступать не только как средство контроля над данной деятельностью, но в первую очередь, как средство мотивации педагогического коллектива к повышению качества этой деятельности, к поиску новых форм, методов и технологий, способных более полно удовлетворять развивающие потребности детей, родителей и педагогов в сфере воспитания. А также, как средство консультирования в решении педагогических задач, стоящих перед коллективом учреждения в воспитательной деятельности. И здесь большую роль и выраженный потенциал несет сообщество экспертов, которое приходит реализовывать данную задачу.

Поэтому педагогическую экспертизу образовательного учреждения следует понимать как взаимодействие компетентных специалистов с представителями педагогического коллектива учреждения, направленное на совместный анализ степени соответствия деятельности данного педагогического коллектива заявленному уровню профессионально-педагогической компетенции, а также – совместный поиск решения возникающих проблем и путей развития педагогической деятельности данного учреждения.

Особенностью экспертизы воспитательного процесса становятся особые характе-

ристики экспертного сообщества, команды осуществляемой данную экспертизу. В целом речь идет об активном включении представителей образовательного учреждения в процедуру экспертирования на всех этапах. Достижению данного эффекта будет способствовать то, что коллектив учреждения самостоятельно выбирает направления педагогической экспертизы и подает запрос на экспертную оценку той сферы, в которой либо чувствует себя наиболее уверенно, либо видит определенные проблемы, которые необходимо обсудить с экспертами. Опыт показывает, что в основном для процесса педагогической экспертизы предоставляют то, в чем уверены и что хорошо развито. Только коллективы высокого уровня развития имеют смелость представить на экспертизу проблемные зоны. Процедура педагогической экспертизы предполагает, в свою очередь, не столько отчет представителей педагогического коллектива и вынесение экспертами определенной оценки, сколько равноправный диалог с обязательным заключительным словом каждого присутствующего эксперта. Заключительное слово представляет собой краткое выступление, в котором присутствуют элементы консультирования и ориентирование педагогического коллектива на конкретные пути развития педагогической деятельности [1].

Желательно, чтобы критерии, лежащие в основе педагогической экспертизы образовательного учреждения, представляли собой динамическую систему. То есть, в процессе осуществления процесса экспертизы шло бы и развитие системы выдвигаемых критериев. Это связано как с объективными, так и с субъективными предпосылками. К объективным предпосылкам можно отнести общее изменение социально-экономической и социокультурной ситуации в нашей стране, а так же те тенденции, которые присутствуют сегодня в сфере образования. В свою очередь, субъективные предпосылки основаны на повышении уровня организации педагогической (воспитательной) деятельности в образовательных учреждениях, изменении подходов к формулированию ее целей и задач, формировании системы взаимодействия между учреждениями и представителями педагогической науки и, наконец, ростом

педагогического мастерства педагогических коллективов. Кроме того, безусловно, важнейшим фактором, оказывающим влияние на развитие системы критериев, являются меняющиеся интересы и потребности детей и их родителей.

Определения сущности педагогической экспертизы могут быть различны. Однако неизменным остается то, что в процедуре экспертизы одну из важнейших ролей играет эксперт, специалист, компетентный в экспортируемых вопросах. Исследователи данной проблемы считают, что эксперт, являясь субъектом педагогической экспертизы, должен иметь большой опыт практической работы и хорошую научную подготовку. Кроме того, важны и такие качества как личностная и нравственная зрелость, порядочность, креативность и эвристичность; способность к видению ситуации с разных точек зрения; наблюдательность и восприимчивость; интуиция, корректность, деликатность, тактичность; независимость и принципиальность и т.п. Так как в педагогической экспертизе важную роль играет вербальное общение с представителями педагогического коллектива учреждения, то необходимо обращать внимание и на коммуникативную компетентность эксперта (поскольку речь идет не об аккредитации учреждения, а об экспертизе педагогической, воспитательной деятельности учреждения, где эксперт выполняет консультативно-развивающую функцию).

Эксперт – это компетентный специалист. Соответственно возникает вопрос о критериях данной компетенции. Оптимальным вариантом является наличие опыта исследовательской деятельности в области педагогики, воспитания или смежных областях, а также опыта практической деятельности в этой сфере. О. Е. Лебедев считает [3], что стать экспертом в условиях российской системы образования очень сложно. На всех, кто давно в ней работает, давят стереотипы: стремление все оценивать в диапазоне правильно - неправильно, лучше - хуже. Для нового поколения, наверно, этот путь будет проще, так как они воспитывались в иной ценностной среде, с иными установками и взглядами.

Подводя итог можно отметить, что показателем качества экспертизы могут стать:

уровень авторитетности самих экспертов:

желательно чтобы члены экспертного совета (ученые, специалисты, представители общественных организаций), обладали достаточно хорошим авторитетом и степенью доверия в сфере образования, в силу собственного большого опыта деятельности в данной сфере;

убедительность экспертизы, основанная на широте собранных фактов, их качественном анализе и системном осмыслении [2].

Существенный потенциал экспертного сообщества может заключаться, как видится, в реализации консультативной функции, которую способно осуществить профессиональное экспертное сообщество. На итоговой встрече с коллективом по результатам экспертизы, члены экспертного сообщества (совета) могут откомментировать услышанное и увиденное, высказать личные (а это значимо, если эксперт авторитетен) и профессиональные впечатления о педагогической «жизнедеятельности» учреждения. И, что, пожалуй, самое важное, могут проконсультировать по поводу возможных перспектив и направлений деятельности, допущенных ошибок и ярких достижений, определяя положительные и отрицательные позиции профессиональной деятельности по выработанным критериям. Поэтому, весьма важно, что члены экспертного сообщества, совета (ученые, специалисты, представители общественных организаций), обладали достаточно хорошим авторитетом в профессиональной среде (в силу, например, собственного большого опыта деятельности в данной сфере).

В ходе такого консультирования осуществляется профессиональное разъяснение по слабым и сильным сторонам деятельности учреждения, по тому, куда развиваться дальше. Обсуждаются положительные достижения других схожих учреждений. Таким образом, итогом экспертизы должен стать равноправный диалог с обязательным заключительным словом каждого присутствующего эксперта. Это дает возможность коллективу, проходящему экспертизу, возможность ориентироваться на лучший опыт, учиться у лучших педагогических команд. А экспертному сообществу такой диалог позволяет увидеть слабые места собственных оценок и позиций, что важно.

**Библиографический список**

1. Аникеева Н. П., Киселева Е. В. Особенности экспертной деятельности в воспитании // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С. 179–185.
2. Григорьев Д. В. Экспертиза воспитательной системы школы: выбор оснований / Критериальное обеспечение процесса развития воспитательной системы образовательного учреждения. – М.: Изд-во ИТИП РАО, 2006. – С. 133–139.
3. Лебедев О. Е. Каким быть управлению образовательным процессом в «нашей новой школе»? // Народное образование. – 2010. – №5. – С. 96–104.

4. Педагогическая экспертиза летнего детского отдыха: сборник научно-методических материалов. – Новосибирск: Изд. ООО «Немо Пресс», 2008. – 248 с.
5. Плинер Я. Г., Бухвалов В. А. Педагогическая экспертиза школы. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 160 с.
6. Селиванова Н. Л. «Деятельность эксперта в оценке качества воспитания» // Вопросы воспитания. – 2012. – № 3. – С. 86–93.
7. Открытый класс: сетевые образовательные сообщества // Сайт НФПК (национальный фонд подготовки кадров) – 2008. – [Электронный ресурс] <http://www.openclass.ru> (дата обращения: 20.01.2013).

УДК 378

**Чистобаева Анна Юрьевна**

*Доцент кафедры логопедии и детской речи Института детства Новосибирского государственного педагогического университета, [chisto\\_anna@mail.ru](mailto:chisto_anna@mail.ru), Новосибирск*

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СООТНОШЕНИЯ ПОНЯТИЙ «КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВАЯ КУЛЬТУРА» И «КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ»**

*Аннотация.* Статья посвящена актуальной проблеме повышения эффективности подготовки будущих педагогов в условиях современных образовательных реформ. Рассматриваются психолого-педагогические аспекты соотношения понятий «коммуникативно-речевая культура» и «коммуникативно-речевая компетентность», сущность данных понятий. Конкретизировано современное понимание структуры и содержания характеристик коммуникативно-речевой компетентности будущих педагогов. Представлена модель коммуникативно-речевой компетентности педагога.

*Ключевые слова:* компетентность и компетенции, профессиональная коммуникативно-речевая культура, коммуникативно-речевая компетентность, модель коммуникативно-речевой компетентности педагога.

**Chistobayeva Anna Yurevna**

*Associate professor of logopedics and children's speech of the Institute the childhood at the Novosibirsk state pedagogical university, [chisto\\_anna@mail.ru](mailto:chisto_anna@mail.ru), Novosibirsk*

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE RATIO OF THE CONCEPTS «COMMUNICATIVE AND SPEECH CULTURE» AND «COMMUNICATIVE AND SPEECH COMPETENCE»**

*Abstract.* Article is devoted to an actual problem of increase of efficiency of preparation of future teachers in the conditions of modern educational reforms. Psychological and pedagogical aspects of a ratio of the concepts “communicative and speech culture” and “communicative and speech competence”, essence of these concepts are considered. The modern understanding of structure and contents of characteristics of communicative and speech competence of future teachers is given. The model of communicative and speech competence of the teacher is presented.

*Keywords:* competence and competences, professional communicative and speech culture, communicative and speech competence, model of communicative and speech competence of the teacher.

Современные условия развития мирового сообщества, кардинально изменили цели, содержание и функции образования и в частности профессиональную подготовку специалистов нового поколения. Успешное овладение педагогической профессией невозможно без овладения культурой речи и культурой общения. Коммуникативная культура педагога, основанная на речевой культуре, определяет потенциал всей системы образования, а проблема овладения культурой речевого общения наиболее актуальна и важна, так как речь педагога основной инструмент профессиональной деятельности. Именно она является тем образцом, который усваивается сознательно или бессознательно учениками, неизбежно ими копируется и транслируется [7].

На сегодняшний день в педагогической практике очевидна проблема соотношения понятий «коммуникативно-речевая культура» и «коммуникативно-речевая компетентность», обусловленная тенденцией их полного или синонимического замещения, требующая разрешения и уточнения. Естественно, что в плане психолого-педагогического анализа коммуникативно-речевой деятельности человека небезынтересно ответить на вопрос, существует ли полная синонимия между этими двумя понятиями, и, если нет, то что следует понимать под каждым из данных понятий и в каком соотношении и взаимозависимости они находятся.

ФГОС ВПО третьего поколения предполагает модернизацию учебного процесса и реализацию компетентностного подхода в профессиональном образовании: квалифицированный специалист должен обладать как универсальными, так и профессиональными компетенциями. Несмотря на то, что коммуникативно-речевая компетентность в упомянутом документе как таковая не называется, она является интегральным показателем профессионализма, поскольку является показателем состоятельности человека как в профессиональном, так и в личностном аспектах. Кроме того, коммуникативно-речевая компетентность может рассматриваться как общая (универсальная) и как специальная, которая будет иметь свои особенности для педагогов.

На этапе современного реформирования педагогического образования компетент-

ностный подход можно рассматривать как концептуальную основу, он также органично вплетается в круг задач повышения качества образования, наполняет новым содержанием цели высшего профессионального образования (Т. В. Ахутина, Е. И. Пассов, С. Ф. Шатилов). Результаты исследования проблемы формирования коммуникативно-речевой компетентности будущих педагогов свидетельствуют о том, что многие аспекты рассматриваемой проблемы нуждаются в дальнейшей разработке и уточнении. В частности, необходимо определить психолого-педагогические аспекты соотношения и сущности понятий «компетентность» и «компетенция», «культура» «коммуникативно-речевая культура», «коммуникативно-речевая компетентность». Конкретизировать современное понимание структуры и содержания характеристик коммуникативно-речевой компетентности будущих педагогов, условий и факторов ее формирования, а также подходов к обучению студентов.

Анализ показал, что «компетентность» и «компетенции» – это сложные, многокомпонентные, междисциплинарные понятия, определяемые с помощью множества различных дефиниций. Содержание данных понятий отличают объем, семантика и логическая структура. В. Д. Шадриков рассматривает компетентность как личностное свойство, новообразование субъекта деятельности, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи. Данного положения придерживается Н. М. Борытко указывая, что компетентность это мера соответствия этому требованию, степень освоения компетенции, личностная характеристика человека. В своей работе, мы разделяем точку зрения И. А. Зимней [2.] указывающей, что компетентность всегда есть актуальное проявление компетенции, интегративное свойство человека, проявляемое им в практической деятельности и демонстрирующее его готовность и способность использовать полученные знания, умения, образцы поведения и личностные качества для осуществления результативной деятельности. В итоге рассмотрения данного вопроса можно сказать, что «компетентность» и «компетенции» это

взаимоподчиненные компоненты личностных характеристик специалиста. Компетентность – это совокупность заданных характеристик компетентности, которые необходимо освоить, чтобы быть компетентным. Компетентность – овладение определенной суммой знаний, профессионализм.

При кажущейся обширности и многоаспектности исследований понятия «культура» еще многие её свойства и механизмы недостаточно познаны и требуют дополнительного рассмотрения. На наш взгляд, однозначно раскрыть сущность рассматриваемого понятия едва ли возможно и данный вопрос требует обобщения основанного на знаниях и рефлексии порождаемой научными и культурологическими знаниями исследователя. Подтверждением данной позиции является значительное количество концептуальных подходов к определению культуры.

Работы Э. С. Маркаряна, В. Ж. Келле, Л. Н. Когана наиболее полно отражают специфику данного понятия. Э. С. Маркарян рассматривает культуру как способ человеческой деятельности, в связи с этим возникает необходимость связать коммуникативно-речевую деятельность будущего педагога с его общей культурой [6]. По В. Ж. Келле культура выступает как характеристика самого человека, меры его развития в качестве субъекта деятельности, меры овладения этим субъектом условиями и способами человеческой деятельности в различных сферах общественной деятельности [4]. Поэтому самой важной характеристикой педагога является его профессиональная культура, составной частью которой представляется культура коммуникативно-речевая. Л. Н. Коган определяет культуру как «систему, выступающую мерой и способом формирования и развития сущностных сил человека в ходе его социальной деятельности» [5, с. 58].

Сопоставление характеристик «компетентности» и «культуры» позволило сделать некоторые частные выводы, представляющие интерес для нашего исследования. Компетентность есть уровень соответствия заранее заданным социальным и профессиональным нормам, качество, характеризующее эффективность деятельности в определенной профессиональной сфере; поляризована на апробированную

и доказавшую свою эффективность модель; имеет диагностические критерии и показатели оценки; формируется в ограниченных временных рамках при определенных педагогических условиях с помощью эффективных технологий, практикоориентирована и социально обусловлена. В тоже время, культура направлена на серьезные личностные изменения, может не иметь практических задач, выполнять лишь эстетическую функцию; креативные проявления личностной культуры, не всегда совпадают с нормами социума; диагностические критерии и показатели оценки проявлений культуры отсутствуют и чаще субъективны вследствие специфики явления; уровень культуры условно оценивается по интерпретации «продукта» с целью выявления его своеобразия; формирование культуры не ограничивается временными рамками.

В результате изучения специфики коммуникативно-речевой культуры в отличие от коммуникативно-речевой компетентности был получен материал, анализ которого позволил уточнить понятие: коммуникативно-речевая культура – это субъективная характеристика личности, уровень развития творческого потенциала и способностей человека в организации общения на основе речевой культуры, позволяющая оказывать позитивное, эффективное воздействие на участников коммуникации. Формировании «коммуникативно-речевой культуры» предполагает развитие общегуманитарного кругозора обучаемых, их индивидуальность, способность к творческой речевой деятельности, все это возможно при вариативности и междисциплинарной интеграции содержания учебных дисциплин.

Попытка разграничения явлений культуры и компетентности спроецировала соотношение понятий «коммуникативно-речевая культура» и «коммуникативно-речевая компетентность» и привела к следующей интерпретации: «коммуникативно-речевая культура» предполагает свободное, личностно ориентированное целеполагание субъектов обучения, в отличие от «коммуникативно-речевой компетентности», зависящей от специфики социальной и профессиональной деятельности обучаемых и предполагающей целезаданность процесса; в рамках «коммуникативно-речевой культуры» актуальна

вариативность содержательных направлений учебных дисциплин, тогда как формирование «коммуникативно-речевой компетентности», основывается на эффективных технологиях с заданным содержательным аспектом; при формировании «коммуникативно-речевой культуры» основополагающую роль играет индивидуальность, способность к творческой деятельности, широта общегуманитарного кругозора обучаемых, их в тоже время для «коммуникативно-речевой компетентности» характерен акцент на формирование профессионально востребованных навыков, способности человека действовать в различных проблемных ситуациях [3].

Выявление специфических особенностей рассматриваемых понятий является основанием, которое позволило обосновать наличие в коммуникативно-речевой компетентности, тех же структурных компонентов, что и в компетентности в целом. Рамки статьи не позволили нам привести результаты анализа структуры исследуемых понятий, но анализируя взаимосвязи всех компонентов коммуникативно-речевой компетентности студентов педагогических специальностей, мы приходим к выводу, что все компоненты системы взаимодействуют и влияют друг на друга.

В итоге рассмотрения данного вопроса можно сказать, что представленная корреляция понятий позволяет оценить «коммуникативно-речевую культуру», «речевую компетентность» и «коммуникативную компетентность» как правильно выбранную начальную стадию формирования «коммуникативно-речевой компетентности» обучаемых в профильном вузе, а также понять

структуру и содержание характеристик коммуникативно-речевой компетентности как будущих педагогов, так и состоявшихся специалистов, факторов и условий влияющих на ее формирование.

#### Библиографический список

1. *Иванчикова Т. В.* Формирование речевой компетентности студентов экономической специальности ВУЗА: Ситуативный подход: автореф. дис. ... док. пед. наук. – Москва, 2010. – 41 с.
2. *Зеер Э. Ф.* Психология профессионального образования: практикум: учебное пособие для вузов. – М.: Академия, 2008. – 144 с.
3. *Зимняя И. А.* Компетентность человека – новое качество результата образования // Проблемы качества образования. Кн. 2. Компетентность человека – новое качество результата образования. – М.; Уфа : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – С. 4–5.
4. *Келле В. Ж.* Теория и история. (Проблемы теории исторического процесса). – М., Книжный дом «Либроком», 1981. – 323 с.
5. *Коган Л. Н.* Теория культуры. – Екатеринбург, СаамГу, 1993. – 125 с.
6. *Маркарян Э. С.* Теория культуры и современная наука (логику-методологический анализ). – М., Мысль, 1983. – 284 с.
7. *Морозова О. П.* Особенности системогенеза профессиональной деятельности учителя // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – №2. – С. 12–23.
8. Федеральный Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. – М.: 2007 (окончательный макет) [Электронный ресурс] <http://www.edu.ru/db/portal/spe/3v.htm> (дата обращения: 10.09.2013)
9. *Чеснокова Г. С.* Системный подход в профилактике кризисов профессионального развития учителя // Вестник Костромского государственного педагогического университета им. Н. А. Некрасова. – 2012 – Т.18. – №2 – С. 41–44.

**Севостьянов Дмитрий Анатольевич**

*Кандидат медицинских наук, доцент кафедры педагогики и психологии Новосибирского государственного медицинского университета, доцент кафедры гуманитарного и художественного образования Института искусств Новосибирского государственного педагогического университета, dimasev@ngs.ru, Новосибирск*

**Лисецкая Елена Вениаминовна**

*Кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой гуманитарного и художественного образования Института искусств Новосибирского государственного педагогического университета, liseckay@mail.ru, Новосибирск*

## **АНАЛИЗ ПРОТИВОРЕЧИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ: КОНГНИТИВНЫЕ КОНСТРУКТЫ**

*Аннотация.* Статья посвящена структуре противоречий в различных системах, включая и педагогические системы. Анализ противоречий представляет собой неотъемлемую часть исследования педагогических систем. В статье показано, какие именно формы внутрисистемных отношений могут быть названы противоречиями. Инверсивные отношения составляют реальную форму системных противоречий.

*Ключевые слова:* противоречие, система, инверсия, организационный принцип, гностический компонент педагогической деятельности, когнитивный конструкт.

**Sevostyanov Dmitry Anetolievich**

*Candidate of medical sciences, associate professor of the department of pedagogics and psychology at the Novosibirsk state medical university, associate professor of the department of humanitarian and arts education of the arts institute at the Novosibirsk state pedagogical university, dimasev@ngs.ru, Novosibirsk*

**Liseckay Elena Veniaminovna**

*Candidate of pedagogical sciences, head of the department of humanitarian and arts education of the arts institute at the Novosibirsk state pedagogical university, liseckay@mail.ru, Novosibirsk*

## **ANALYSIS OF CONTRADICTIONS IN PEDAGOGICAL SYSTEMS: CONGNITIVNYE CONSTRUCTS**

*Abstract.* The article is devoted to the structure of the contradictions in the various systems, including the educational system. Analysis of the contradictions is an integral part of the study of pedagogical systems. The paper shows which forms of intersystem relations can be called contradictions. Inverse relations constitute the real form of systemic contradictions.

*Keywords:* contradiction, system, inversion, organizing principle, the gnostic component of pedagogical activity, cognitive construct.

Современные представления о структуре педагогической деятельности, восходящие к работам Н. В. Кузьминой [3], позволяют выделять в педагогической деятельности гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организационный функциональные компоненты. В частности, познание педагогических систем составляет неотъемлемую часть гностического компонента педагогической деятельности [4]. Эти исследования носят междисциплинарный

характер и затрагивают ряд научных дисциплин, в том числе предметную область философии [5]. Дело в том, что любые формы системных отношений, в том числе и тех, которые интересуют нас применительно к педагогическим системам, доступны нам лишь в форме более или менее релевантных (то есть более или менее соответствующих реальным отношениям) когнитивных конструктов.

Изучение педагогических систем позволяет выявить множество всевозможных

противоречий, и это заставляет нас обратить внимание на структуру противоречия, как самостоятельного явления. Даже при самом поверхностном осмыслении педагогического процесса в нем обнаруживаются, например, противоречия между действительным уровнем творческого потенциала действующего субъекта и уровнем, необходимым для решения проблемы; противоречия между растущим потоком знаний и ограниченными возможностями педагогического процесса; наконец, противоречия между индивидуальным процессом становления личности и массовым характером обучения. В рамках познавательной деятельности в целом на первый план выходит противоречие между неизбежной категоризацией в процессе познания и целостным характером познаваемых предметов и явлений.

Итак, что включает в себя противоречие, как философское понятие? В чем отличие противоречий от отношений противоположности? Прояснение этих вопросов требуется хотя бы для того, чтобы в педагогических исследованиях поддерживался должный уровень интеллектуальной культуры.

Рассмотрим, между какими *субъектами* (вещами, явлениями, свойствами) могут существовать противоречия. Речь здесь идет не о формально-логических противоречиях в рамках высказывания (силлогизма), а о диалектических противоречиях в реально действующих системах. При этом, как уже говорилось выше, мы в любом случае остаемся в рамках некоторого когнитивного конструкта, в большей или меньшей степени соответствующего реальной картине системного противоречия. Следует выяснить, каким образом мы можем приблизить этот конструкт к действительной картине противоречий.

Первое требование к носителям противоречий состоит в их формальной и фактической определенности (обособленности). Если предмет, явление или процесс обладает одним-единственным свойством – противостоять другому подобному же предмету (явлению, процессу), сосуществующему с ним в рамках некоего высшего единства, и никаких иных собственных свойств не имеет, то его нельзя назвать самостоятельным, и в качестве субъекта противоречия он выступать не может (и тогда это не о *противоречии*, а *противоположности*). Если же, помимо

общей основы и способности противостоять своему антиподу, данный предмет обладает некоторым собственным комплексом свойств, то он – полноценный субъект противоречия.

К субъектам противоречий не могут быть отнесены два формально противоположно направленных, но целиком взаимообусловленных *процесса* (поскольку они фактически составляют *один* общий процесс). Например, анализ-синтез, абстрагирование-обобщение, опредмечивание-распредмечивание не составляют в парах никакого противоречия. Без анализа нет синтеза. Без абстрагирования нечем было бы обобщать. Без опредмечивания исчезает самая основа для распредмечивания. Разделение данных процессов на взаимоисключающие стороны в целом искусственно и возникает главным образом из-за потребности в категоризации, без которой не может строиться наше восприятие. В действительности же здесь вовсе не следует говорить о противоречиях. Одна сторона процесса противоположна другой, но она не противоречит ей.

Противоречащие процессы действительно должны иметь некоторую общую основу (то есть элемент тождества), но при этом не должны совершенно обуславливать друг друга. Таким образом, процессы, имеющие общую основу, но не имеющие никакой определенности за пределами этой основы, противоречащими считаться не могут. Но и процессы, не имеющие такой общей основы, также не могут противоречить один другому. Демократизация общества не может противоречить тепловому движению молекул газа.

Таким образом, тот или иной *процесс*, *явление* или *предмет* может вступать с чем-либо в противоречие, лишь если он обладает реальной (а не на уровне нашего, по природе своей ограниченного, восприятия) обособленностью.

Принято считать, что противоречат друг другу *вещи* (а также и *люди*, и социальные объекты). Рассмотрим, насколько эта традиция обоснована. В связи с этим, необходимо еще раз проанализировать отдельные категории предметов, которые могут (либо не могут) вступать друг с другом в противоречия.

Могут ли противоречить друг другу *абсолютно разные вещи*, не объединенные в ка-



кой-либо одной системе? Очевидно, нет, ибо между ними отсутствует необходимая общая основа (отношения тождества). Могут ли противоречить друг другу *разные* вещи в рамках одной системы? Исходя из вышеизложенного, могут, и именно благодаря тому, если у них есть некоторые объединяющие свойства. Одни свойства объединяют, иные же друг другу противостоят; но при условии, что противостоящие свойства не являются в данном предмете единственными. Так от противоречия вещей (или систем) мы приходим к противоречию свойств. Однако далее нам следует вспомнить высказывание Иммануила Канта: «Что противоречит признаку вещи, противоречит и самой вещи» [2]. Уместно применить и обратное высказывание, которое, очевидно, будет справедливым: «Что противоречит самой вещи, противоречит и признаку вещи». Это не простая перестановка: она подчеркивает, что наряду с тем признаком, по отношению к которому действует противоречие, у вещи есть и иные признаки, к данному противоречию отношения не имеющие.

Вещь выступает как некоторое высшее единство, обладающее свойством эмерджентности (то есть несводимое к сумме составляющих его элементов). Это соответствует структуре конъюнктивного понятия, в противоположность понятию дизъюнктивному. В наше время свойство эмерджентности рассматривается как непременная принадлежность любой системы.

Противоречить друг другу могут *стороны* одной вещи, и чтобы признать такую разносторонность, мы должны трактовать эту вещь как некоторую *систему*. А в системе существуют внутренние связи, в ней действуют силы, которые, будучи разными по своей природе, образуют единство в рамках этой системы, и могут противостоять друг другу, составляя основу для противоречия. В то же время силы, имеющие одинаковую природу, противоречия не образуют; при сложении таких сил в той или иной точке обретается их равенство, и они «дают чистый нуль – состояние совершеннейшего покоя, полнейшей статики» [1, с. 25]. Итак, для формирования противоречия требуется не одно только единство и не одно различие, но различие в рамках некоторого единства, при непремennom условии самостоятельно-

сти (обособленности) сторон.

Упрощая суть дела, мы говорим, что некоторый субъект отношений (индивид, предмет, явление) номер один противоречит субъекту (индивиду, предмету, явлению) номер два. В действительности так не бывает: изначально субъект субъекту противоречить не может, противоречат их *свойства*, а сами субъекты вступают в противоречие друг с другом постольку, поскольку они являются носителями этих противоположно направленных свойств.

Практически любая система во всякой предметной области (педагогика – не исключение) имеет иерархическую организацию. Однако во многих случаях в иерархиях возникают инверсивные отношения. Инверсия и олицетворяет собой противоречие в системе; она возникает, когда нижележащий элемент в системе начинает главенствовать, формально не покидая подчиненного положения.

Положение любого элемента в иерархии определяется организационными принципами. Эти принципы опираются на постоянные или переменные свойства соподчиняющихся элементов. Одновременно в системе обыкновенно действует не менее двух организационных принципов, чем и обусловлена возможность инверсий. Пока один организационный принцип не противоречит другому, инверсий в системе нет. Но если один принцип начинает действовать против другого, возникают инверсивные отношения. *Роль* элемента начинает противоречить его *месту* в этой системе. Если инверсивные отношения получают в системе дальнейшее развитие, как правило, эта система рушится из-за внутренних противоречий. Но при определенных условиях инверсивные отношения составляют основу для поступательного развития системы.

Выше было показано, что противоречия предполагают наличие у субъектов таких отношений некоторых присущих им свойств, обеспечивающих их обособленность и самостоятельность. Организационные принципы в иерархиях как раз и выражают наличие подобных свойств. Обособленность субъектов противоречия предполагает, что в системе действует, по крайней мере, более одного организационного принципа. Каждый из таких принципов в отдельности выражает некоторые отношения контрастности, то есть по

сути то же самое, что и взаимоисключающие стороны в рамках одного предмета (только здесь это – взаимоисключающие свойства в рамках одной *системы*).

Организационные принципы, способные вступать в противоречия, различаются и по своей относительной значимости. Для системы один принцип может значить больше, чем другой. Итак, организационные принципы сами формируют иерархию (иерархию второго порядка). Один организационный принцип оказывается более значимым, чем другой, на некотором основании; следовательно, и в этой иерархии, в свою очередь, могут действовать организационные принципы. Это уже иной уровень абстрагирования, однако данная форма отношений не обретается только в сфере абстракций – она актуальна и реально действует во многих системах, включая и педагогические.

Обратимся к примеру противоречий в педагогических системах. Так, выше говорилось, что существует противоречие между индивидуальным процессом становления личности и массовым характером обучения. Как разрешается данное противоречие? На практике это сводится к применению различных форм профильного обучения. Можем ли мы сказать, что в этом случае все противоречия уже разрешены? Отнюдь нет: возникает противоречие между недостаточной способностью к профессиональному самоопределению и своевременностью профильного разделения обучающихся. Чем раньше произведено разделение на отдельные образовательные профили, тем, очевидно, оно эффективнее. Но чем младше обучаемый контингент, тем менее сами обучающиеся способны принимать взвешенные решения относительно своего профессионального будущего. Выигрывает ли образовательная система от замены одного противоречия другим? Чтобы ответить на этот вопрос, следует определить, какой организационный принцип в данной образовательной системе (в иерархии второго порядка) оказывается

более значимым: принцип образовательной эффективности или принцип индивидуальной удовлетворенности образовательными услугами? Решение данного вопроса (о приоритете того или иного организационного принципа) представляется необходимым при любом планировании системных изменений; в противном случае результативность таких изменений останется весьма проблематичной.

Таким образом, в этой статье представлена общая схема, которая позволяет определить границы применимости понятия «противоречие» и тем самым, в определенном смысле, упорядочить содержательное наполнение гностического компонента педагогической деятельности, поскольку противоречия составляют неотъемлемую часть всякого познаваемого объекта и в то же время представляют собой движущую силу в развитии педагогических систем. Релевантность когнитивных конструктов, отображающих противоречия в педагогических системах, зависит от состоятельности теоретического подхода к противоречиям. В свою очередь, данные конструкты в значительной степени обеспечивают содержательное наполнение гностического компонента педагогической деятельности.

#### Библиографический список

1. Батищев Г. С. Противоречие как категория диалектической логики. – М.: Высшая школа, 1963. – 120 с.
2. Кант И. Ложное мудрствование в четырех фигурах силлогизма. – Собр. соч. в 8 томах. – Т. 2. – М.: Мысль, 1964. – 482 с.
3. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: Изд-во Лен.ун-та, 1970. – 114 с.
4. Лях В. И., Чурилова Е. Ю. Конструирование в учебной деятельности будущих педагогов профессионального обучения // Сибирский педагогический журнал – 2011. – № 9. – С. 24–29.
5. Осипова С. И., Фомина Е. И. Дискурс как объект педагогического анализа // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №3. – С. 9–12.

**Фомин Анатолий Савельевич**

Кандидат искусствоведения, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования Института детства Новосибирского государственного педагогического университета, AS\_Fomin@mail.ru, Новосибирск

**Фомин Денис Анатольевич**

Педагог-психолог, специальная (коррекционная) начальная школа – детский сад № 401 IV вида, Den\_Fomin@mail.ru, Новосибирск

## ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ ТАНЦА – РЕСУРС ОБРАЗОВАНИЯ, КУЛЬТУРЫ, ЗДРАВООХРАНЕНИЯ В XXI ВЕКЕ

*Аннотация.* В статье излагается системное исследование танца. Полученные результаты показывают ресурсы включения танца в систему образования, культуру, искусство, здравоохранение. Раскрыты социальные функции танца в широком историческом диапазоне. Инновационная сфера танца определяет перспективы создания педагогических технологий танца в системе профессионального образования. В теоретических, методических и практических результатах исследования танца рассматривается многомерный мир Человека. На основе филогенеза танца, обеспечивающего взаимодействие между материальными и духовными мирами, между телесностью и психикой человека раскрывается картина изменения его личности.

*Ключевые слова:* системный анализ танца, исторические типы танца, интеграция танцевальных знаний в цивилизациях XXI века.

**Fomin Anatoly Savelyevich**

Candidate of arts sciences, associate professor of the department of theory and technique of preschool education of the institute of the childhood at the Novosibirsk state pedagogical university, AS\_Fomin@mail.ru, Novosibirsk

**Fomin Denis Anatolyevich**

Teacher-psychologist, (defectologist). «Special (correction) elementary school – kindergarten № 401 IV type school», Den\_Fomin@mail.ru, Novosibirsk

## POLYFUNCTIONALITY OF DANCE – THE RESOURCE OF EDUCATION, CULTURE AND HEALTH CARE IN THE XXI CENTURY

*Abstract.* In article system research of dance is stated. The received results show resources of inclusion of dance in an education system, culture, art, health care. Social functions of dance in the wide historical range are opened. The innovative sphere of dance defines prospects of creation of pedagogical technologies of dance in system of professional education. In theoretical, methodical and practical results of research of dance the multidimensional world of the Person is considered. On a basis of dance phylogeny providing interaction between material and inner worlds, between a corporality and mentality of the person the picture of change of his personality is revealed.

*Keywords:* the system analysis of dance, historical types of dance, integration of dancing knowledge in civilizations of the XXI century.

В социально-культурной деятельности XXI в. по-новому определяется место танца в постиндустриальном мире человека в перспективах развития педагогических танцевальных технологий. Актуальность исследования танца в перспективе развития педагогических технологий определяется увеличением миграционных потоков. Пере-

селение этносов активизируется во всем мире. Возникают билингвистические семьи и мультилингвистические образования, где одним из компонентов образовательной программы являются педагогические технологии танца. Понятия танца, сформулированные на основе метода системного исследования<sup>©</sup>, позволяют получить научно

обоснованные их характеристики, проверить надежность результатов. (Знак авторского права<sup>©</sup> обозначает новые содержательные понятия, сформулированные на основе системного подхода).

Танец, как объект исследования – один из видов поведения и деятельности, неотделим от биосоциального процесса развития человечества. Многообразии танцевальных проявлений каждого этноса достойно уважения и анализа в общей картине мировой культуры. В природе танца отражена сущность человека независимо от теорий его происхождения [5]. Различие во взглядах на происхождение человека с позиций эволюционизма или с позиций креационизма не умаляют роли и значения человека как творца и участника событий, как объекта исследования социальной истории. Филогенез танца и научно обоснованные теоретические модели танца остаются в современной науке недостаточно разработанными или сформулированными на основе эмпирического опыта. Полифункциональное исследование танца позволяет увидеть путаницу и ограниченность бытующего взгляда на феномен танца как на социальное явление, очерченное преимущественно эстетическими категориями искусства [6].

Термин «хореография», возникший в период расцвета античной Греции действительно обозначал «ПЛЯШУ–ПИШУ». Однако в стороне от внимания переводчиков остался вопрос о широте понимания и информационной сфере этого слова. Не исключен смысл ПЛЯСАТЬ – как телом ПИСАТЬ, т. е. собою изображать. Древнее пиктографическое письмо и наскальные изображения (писаницы) не отрицают такого подхода и видения интерпретации данного понятия. В формальном переводе писаницы тоже можно обозначать как запись, хотя там изображены люди, животные, другие предметы, и нет намека на письменный текст [1].

Пляска, возникшая в первобытной культуре человечества, – средство передачи информации в управлении поведением людей и создания коммуникативной системы. Древние антропоморфные изображения в первобытной культуре народов Сибири позволяют воссоздать важные стороны жизни людей далекого времени, раскрыть семантику, семиотику и смысл ряда образов, несмо-

тря на отсутствие письменного языка, если говорить об интерпретации понятия «хореография» [5]. Научно обоснованная теория танца способна обеспечить перспективы развития педагогического пространства танца в межэтнической социально-культурной деятельности XXI в. На протяжении веков хореография стала транслироваться и пониматься так же на эмпирическом уровне как запись танца.

История утверждает, что в русский язык понятие «танец» вошло в XVII в. До этого общеупотребительным было славянское слово «пляска». С XVIII в. Россия расширяет международные контакты, активизируется проникновение в привилегированное общество зарубежных хореографических (т.е. сочиненных специалистами) форм бального и театрально-сценического танца. Он приобретает новый вид, характерный для компиляции, превращаясь в разновидность бытового танца.

Распространение бытового танца в городской и в деревенской среде связано с изменением социально-экономических условий, что ведет к снижению роли древних (обрядовых) форм пляски (палеотанца), к постепенной утрате ею обрядовых функций. Танец расширяет границы своего понятия и включает в себя разновидности – реликты древних народных форм, театрально-сценические, бальные и бытовые. Единой методологической базой исследования танца стала обоснованная нами полифункциональная теория танца. Понятия «хореография», «пляска», «зрелище» и др., проанализированы на единой методологической основе в контексте исторического развития человечества и цивилизаций. Это позволяет разобраться в существе проблем и получить понятийно-содержательный аппарат танца, отвечающий перспективному социальному развитию [6].

Танец исследован в широком полифункциональном разнообразии, куда компонентом входит и хореография, как более узкое понятие. Это позволяет осуществлять научный прогноз, предвидеть и получать ответы на некоторые социальные запросы нового тысячелетия. Психолого-педагогический аспект систематизации знаний в танце, расширяет его сферу, увеличивает значимость в системе образования, здравоохранения, в культуре и искусстве [8].

Научно выявленная структура танца логически выстроена, в ней заложены основания дальнейшего развития специальных направлений: обще развивающих, адаптивных, коррекционных, культурологических, искусствоведческих, спортивных и других. К сожалению, в системе воспитания и образования остается сильной диссимметрия, где акцент на интеллектуальное обучение преобладает над взглядом целостности природы человека, и тогда недооценка его телесности в широком понимании неизбежно сказывается на ухудшении здоровья детей [4; 8]. При этом показатели статистики заболеваний детей возрастают быстрее, чем повышается уровень интеллектуально-духовного развития и сформированности психосоматической сферы.

Прикладные отрасли хореографии как эстетического зрелища оказались неготовыми к решению задач, поставленных временем, и осознание этого факта позволяет рассмотреть феномен танца, расширяющий представление о нем как виде искусства. Тенденции глобализации общества, экономические проблемы и социальные конфликты меняют статус и функции традиционных институтов культуры, педагогического образования, воспитания. Мы рассматриваем танец в широком его понимании на тех путях социального развития, которые, как никогда прежде, нуждаются в научных, методологических и инновационных разработках и технологиях, обеспечивающих реальную пользу при их внедрении [6; 7]. Экспериментальными базами были образовательные учреждения, учреждения культуры и искусства, физической культуры и спорта, здравоохранения, как в России, так за рубежом.

Народный танец является хранилищем высших ценностей человечества, объектом уважения и особым социальным институтом в системе культуры и искусства, здравоохранения, образования и воспитания [5]. Это особенно важно в период дошкольного и начального школьного воспитания и образования, когда детям необходимо много двигаться с целью формирования психофизического и социального интеллекта.

Полифункциональное исследование феномена «танец» проводилось в широком историческом диапазоне. В качестве источников использована отечественная и зару-

бная справочно-энциклопедическая литература, результаты полевых исследований в России, странах СНГ, за рубежом. Системный анализ показал, что определения танца в разных источниках включают позиции и уровни его трактовки с терминологическими элементами разных дисциплин (эмпирический подход).

Линейный (традиционный) метод основывается на большом количестве эмпирического материала и охватывает все стороны исследуемого объекта. Однако при систематизации сразу же выявляются такие недостатки как перекрывание объемов понятий, их типологическая многозначность, разносортность и многоуровневость. Традиционный метод часто затрудняет выявление закономерностей исследуемого объекта. Анализ моделирования понятий, структур, классификаций, в таких областях знания, как хореография, музыковедение, лингвистика, семиотика и др., проведенный нами, исследования в них базировались в основном на двух принципиально различных подходах. Это линейный (традиционный, естественный) и системный, искусственный, контингентированный (т.е. имеющий особую форму организации исследуемого объекта и определенные взаимосвязи в расположении его компонентов).

Системный метод отличается от традиционного метода тем, что с его помощью выявляются многомерные связи, скрытые в традиционном или линейном анализе. Если в традиционном методе группы объектов формируются по приблизительным или многозначным понятиям, то в системном методе обязательным является факт наличия единства смыслового поля и упорядоченности понятий. Результаты традиционных методов исследования, даже при большом выборе, несут ограниченный эвристический потенциал. Системный метод анализа связывает исследуемый материал параллельными и перекрестными отношениями, например, игровой танец. Это позволяет выбрать одну, оптимальную для конкретного случая семантему [3].

Поиск решения вопросов в области теории, методологии, методики и практики танца вынуждал обращаться к теоретическим исследованиям других наук. Попытки адаптировать методологию этих наук к феноме-

ну «Танец» не принесли положительных результатов по причине их разной природы. Вывод: танец – сложное полифункциональное образование, имеет собственную природу, структуру, специфику социальных функций, и никакой другой вид деятельности не способен его заменить. Требовалась иерархическая система, на подобии той, которую сформулировал Д. И. Менделеев в периодической системе химических элементов. Система Д. И. Менделеева оказала значительное воздействие на формирование полифункциональной теории танца. Метод системной классификации Е. Д. Гражданникова [3], применение которого способно повысить интеллектуальный потенциал при решении научных задач, обеспечил выявление и расположение компонентов танца, их взаимозависимость, оставляя систему открытой с целью её развития. Получены положительные результаты, исследования продолжают.

Дальнейшая разработка теоретических основ танца осуществляется в контексте практической деятельности с этническими и разно национальными возрастными группами, обязательной диагностикой участников танцевальной деятельности.

Полифункциональное исследование танца включает основные исторические виды его развития, с перспективой дальнейшей разработки. Сформировавшиеся типы танца отражают ту сердцевину социально-экономических и цивилизованных отношений, которые создавали условия для их возникновения. Опираясь на выявленные типы танца как вида поведения и деятельности человека (игровой, зрелищный), подчеркиваем, что в игровом танце скрыты ресурсы, развивая которые, можно улучшать психо-

физиологическое и социальное благополучие детского общества. Танец является ресурсом инновационных педагогических технологий, обеспечивает разностороннее развитие личности детей в системе воспитания, образования, культуре, искусстве, здравоохранении. XXI век – время перехода от прикладных социально значимых исследований танца к утверждению его базовых, фундаментальных ресурсов, объединяющих филогенез человечества и танца.

#### Библиографический список

1. Антропоморфные изображения. Первобытное искусство. – Новосибирск: Наука, 1987. – 224 с.
2. Блок Л. Д. Классический танец: История и современность. – М.: Искусство, 1987. – 556 с.
3. Гражданников Е. Д. Метод построения системной классификации наук. – Новосибирск: Наука, 1987. – 120 с.
4. Казначеев В. П. Здоровье нации, культура, футурология XXI века. Сборник статей и докладов В. П. Казначеева (2007-2012 гг.). / Под общей редакцией д.м.н. А. В. Трофимова. Составители Ромм В. В., Чиркова С. В. – Новосибирск: ЗСО МСА, 2012. – 388 с.
5. Фомин А. С. Танец: понятие, структура, функции. – М., 1990. – 32 с.
6. Фомин А. С. Социальные ценности танца в образовательных технологиях XXI века // «XXI век – век глобальной трансформации Русской культуры и цивилизации». – Новосибирск: Изд-во ООО «Архивариус – Н», 2003. – 622 с.
7. Фомин Д. А. Перспективы изучения этнического танца в стратегии развития детей // Материалы XXXIX Международной научной студенческой конференции: Археология и этнография. – Новосибирск, 2001. – 80 с.
8. Вострикова Н. М. Понятие «мышление» в психолого-педагогической литературе // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 8. – С. 255–259.

**Ферапонтов Геннадий Алексеевич**

*Кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков Института естественных и социально-экономических наук Новосибирского государственного педагогического университета, genferapontov@mail.ru, Новосибирск*

## СОЦИО-КРОСС-КУЛЬТУРНЫЕ КРИТЕРИИ ГАРМОНИЗАЦИИ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ В РОССИИ

*Аннотация.* Новый этап формирования демократического гражданского общества в современной России сегодня позволяет педагогам по-новому, с позиции социально личностного ориентированного подхода, взглянуть на эффективные педагогические инструменты гражданского воспитания и культурного самоопределения их воспитанников. В статье представлены результаты исследования гармонизирующего влияния социо-кросс-культурного феномена на гражданское воспитание в школах разного уровня. Рассмотрен ряд содержательных критериев на базе культурно-исторического и кросскультурного подходов для духовно-нравственного и гражданского воспитания на разных этапах становления национального духовно-нравственного пространства России за четырнадцать веков. Исследование показало, что демократический вектор развития гражданского воспитания в потенциале социо-кросс-культурного феномена обозначает переход от ранее одномерного, закрытого, монокультурного мира, монокультурной социальной реальности, скрепленной, прежде всего, идеологическим единством, к социо-кросс-культурному измерению, основанному на многомерности или поликультурности.

*Ключевые слова:* гражданское воспитание, гражданственность, нравственное воспитание, социокультура, кросскультура, социально ориентированная личность, адаптация личности в родном и чужом социумах

  
**Ferapontov Gennady Alexeyevich**

*Candidate of pedagogical sciences, head of the department of foreign languages of the Institute of Natural and Socio-economic Sciences at the Novosibirsk state pedagogical university, genferapontov@mail.ru, Novosibirsk*

## SOCIO-CROSS-CULTURAL CRITERIA OF CIVIL EDUCATION HARMONIZATION IN RUSSIA

*Abstract.* The new stage of formation of a democratic civil society in modern Russia allows today teachers in a new way, from a position of socially and personal centered approach, to look at effective pedagogical instruments of civil education and cultural self-determination of their pupils. Results of research of harmonizing influence of the socio-cross-cultural phenomenon on civil education at schools of different level are presented. A number of substantial criteria on the basis of cultural and historical and cross-cultural approaches for spiritual and moral and civil education at different stages of formation of national spiritual and moral space of Russia for fourteen centuries is considered. Research shows that the democratic vector of potentially socio-cross-cultural phenomenon designates transition from earlier one-dimensional, closed, monocultural world with the single-crop social reality fastened, first of all, by ideological unity, to socio-cross-cultural most educated world based on multidimensionality or multicultural activity.

*Keywords:* multicultural medium, civil upbringing system, socio-cross-cultural education, socio-cross-cultural competence.

Время «адаптивной инерционности» национального самосознания, ставшее своеобразным приспособительным барьером и способствующее устойчивости дезадаптивных процессов в российском обществе» в течение

двух последних десятилетий, как отмечал М. В. Ромм, подходит к концу [1, с. 224]. Болезненный «адаптивный синдром, поражающий все сферы общества, по мнению ряда социологов, стал ослабевать. Несмотря на

охлаждение к процессам демократизации в стране и изменения в представлениях о демократии, сами демократические ценности все же остаются приоритетными в стране. Новый этап формирования демократического гражданского общества в современной России сегодня позволяет педагогам по-новому, с позиции социально-личностно-ориентированного подхода, взглянуть и на эффективные педагогические инструменты гражданского воспитания и культурного самоопределения их воспитанников.

Это не означает, что, лишенная органических системных связей многоканальной культурологической модели приобщения к демократическим ценностям, современная отечественная школа не испытывает трудности. Тем не менее в стране накопилось немало практико-ориентированных концепций и практик, адекватных объективному развитию российского социума, для организации целенаправленной учебно-воспитательной работы, сочетающей в себе элементы интегрированного гражданского образования (Б. Г. Корнетов, О. Г. Прикот, И. Г. Фомичева и др.). В качестве примера представляем разработанный нами в научной лаборатории НГПУ социо-кросс-культурный феномен гражданского воспитания (термин автора – Г.Ф.), представляющего собой *баланс социокультурного и кросскультурного контекстов в воспитании гражданской личности*. Данный феномен включает в себя понятие единства развития и саморазвития человека

как гражданина в культурно-образовательном пространстве двух условных социумов педагогического влияния (этнокультурного и кросскультурного) в преемственной образовательной вертикали. Здесь мы также видим диалектику развития социокультуры и кросскультуры гражданской личности как дуальной оппозиции и единства и борьбы противоположностей, способствующих формированию гражданина демократического типа. Сложенность действий указанных контекстов, их гармония и противодействие позволяют субъекту гражданского развития на себе претерпевать возрождение гражданской культуры и становиться как бы ее мотором (Рисунок).

Социо-кросс-культурный феномен гражданского воспитания представляет собой гармонизирующий педагогический инструментальный целенаправленного и систематического гражданского воспитания, опирающегося на единство трех теоретико-методологических подходов: аксиологического как основы духовности и национального самосознания; социально-личностного как социальной интеграции и гражданской адаптации; социо-кросс-культурного как общенаучной основы социальной интеграции.

Если рассматривать данный феномен с позиции относительной управляемости, то можно выделить две закономерности, которыми необходимо руководствоваться в целях педагогического влияния на повы-

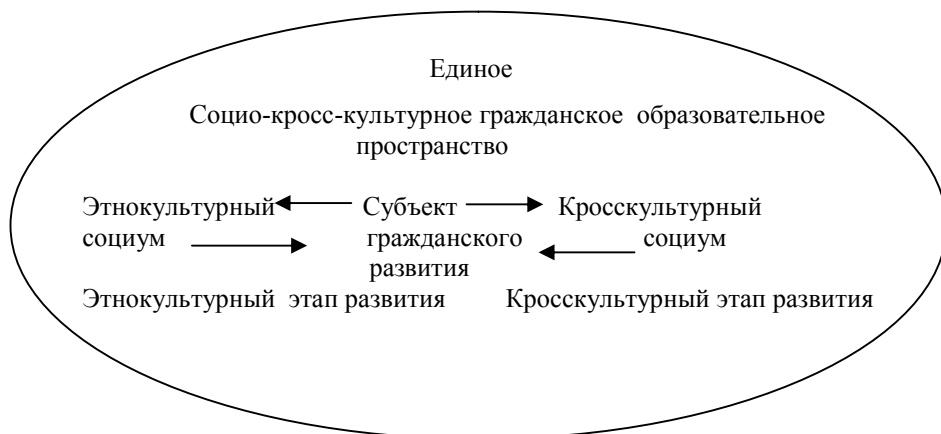


Рисунок – Действие социокультурного и кросскультурного контекстов воспитания на процесс гражданского развития субъекта



шение эффективности процесса гражданского воспитания.

**Первая закономерность.** Цель гражданского воспитания в образовательной вертикали (семья-школа-вуз) зависит от социо-кросс-культурной интеграции гражданского опыта, действующего на всех этапах целого: от личности до большого общества. Гражданский опыт – это опыт, включающий знания о нравственных и гражданских ценностях, умения жить в условиях гражданского общества, привычки гражданского поведения. С изменением социокультурных условий (смена ценностных, экономических, политических ориентиров) потребности общества меняются, объективно меняется процесс и содержание гражданского воспитания. Гражданское воспитание со всеми элементами, входящими в него, зависит от интегративных возможностей гражданского общества и от условий, в которых оно протекает. Из данной закономерности социо-кросс-культурной интеграции вытекают следующие принципиальные положения.

*Принцип конструктивного разрешения социо-кросс-культурного противоречия* носит стимулирующий для субъекта характер, создавая некоторый уровень напряжения и новые возможности в строительстве гражданской личности: переход от этнокультурности к поликультурности позволяет субъекту гражданского развития включить новый механизм действенной интеграции внутренних и внешних связей современного гражданского общества.

*Принцип гармоничного сочетания целей социокультурного и кросскультурного контекстов гражданского воспитания* отражает взаимозависимость результатов социализации личности и уровня развития гражданского социума семьи, школы, вуза. В гражданском воспитании гармонизируется совокупность педагогических факторов и средств, базирующихся на этнических основах развития личности с факторами и средствами, базирующимися на полиэтнических основах. В качестве приоритета принимаются гражданские потребности человека демократического типа, его право на свободу выбора, развитие, реализацию личностного потенциала.

*Принцип личной и гражданской ценностной направленности.* Педагогическое воздействие на процесс гражданского воспи-

тания призвано помочь индивиду не только познать духовно-нравственные и гражданские ценности родного и неродного социумов, но и овладеть этими ценностями.

**Вторая закономерность.** Формирование гражданской личности, которой присущи духовно-нравственные и гражданские качества, возможно в ходе включения ее в определённые виды социальных отношений через гражданскую деятельность и гражданскую адаптацию. В процессе формирования у субъекта гражданских знаний, умений и навыков формируется адаптационная система, овладение которой позволяет повысить действенность знаний, развивать, корректировать, предвосхищать результаты гражданской деятельности. Из данной закономерности вытекают следующие принципы.

*Принцип сочетания дифференциации и интеграции в процессах гражданской адаптации* предполагает сначала обособление индивида на основе учета его индивидуальных особенностей, а затем в социокультурном адаптивном пространстве включение его в гражданский социум (этнокультурный и кросскультурный) с последующей интеграцией в жизнь гражданского общества.

*Принцип толерантности* предполагает признание правомерности культурных, религиозных, расовых и прочих различий между индивидами, группами и социальными общностями, терпимое отношение к проявлениям непохожести во внешнем виде, поведении и ценностных ориентациях других людей.

*Принцип педагогического деятельностного сопровождения процесса социо-кросс-культурного гражданского воспитания.* Данный принцип означает, что гражданское воспитание будет протекать более успешно, если в его процессе присутствует педагогическая социо-кросс-культурная система гражданского воспитания, опирающаяся на социо-кросс-культурную деятельность субъекта в гражданском социуме и оказывающая целесообразное и своевременное педагогическое влияние.

Для полного представления психолого-педагогического механизма данного феномена и его социо-кросс-культурной гармонизации воспитания нами был проведен анализ взаимосвязей развития педагогической мысли в становлении воспитательного пространства нашей родины на основе вы-

деления ряда содержательных критериев, включающих в себя культурно-исторический и кросс-культурный аспекты духовно-нравственного и гражданского воспитания на разных этапах становления национального духовно-нравственного пространства России за четырнадцать веков. Под термином «духовно-нравственное пространство России» мы принимали самобытное соборное сознание субъектов единой русской общности, сформированное на базе славянских, христианских, общечеловеческих духовно-нравственных и гражданских ценностей и закрепленное как «коллективное бессознательное» в русских нравах, обычаях и традициях старого и нового времени национального развития.

В результате данного анализа мы обнаружили, что направление гражданского воспитания в родном социуме в VI–IX вв. (дохристианский период), включало в себя в основном только социокультурный контекст, т.е. воспитание человека в социуме общинно-родовых патристических отношений племенного славянства в процессе освоения традиций и стереотипов восточнославянского сознания на ценностях славянской мифологии.

Время принятия христианского идеала (X–XVIII вв.), избрание православия как мировоззрения, близкого стереотипам народного сознания, приводит к новой модели педагогического процесса социо- и личностно-ориентированного характера. На первый план выходит воспитание христианской нравственности на базе духовно-нравственных идеалов и ценностей православия как необходимого условия становления человечности и личности. Здесь мы видим первую интеграцию социокультурного и кросскультурного контекстов: социальную адаптацию в освоении не только своего «родного», но и «чужого» социумов. Происходит воспитание духовных ценностей христианства на базе книжного образования и церковно-славянского языка с учетом патриархального коллективизма (соборности).

В поздние эпохи (XVIII–XIX вв.) эта интеграция только усиливается, теперь воспитываются духовно-нравственные ценности христианства параллельно с гуманистическими идеями человечества. Выбор ценностей учитывает особенности национального менталитета: добросердечность, любовь

(как принцип воспитания), справедливость, прямотуше, общность, культ знания и книги. Происходит учет социальной ситуации и перспективы социального, гражданского и культурного развития: активность и творчество, свобода и ответственность, критичность и самостоятельность ума.

Даже строгий классово-пролетарский подход к воспитанию, уничтожение гуманистических достижений, чрезмерная идеологизация в условиях тоталитарного режима не смогли полностью разрушить интегративный социо-кросс-культурный процесс гражданского воспитания в России.

В результате проведенного нами исследования можно сделать вывод, что, несмотря на неоднородность духовно-нравственного пространства страны и социо-кросс-культурной дисгармонии в разные эпохи, в России сохраняется тенденция творческого духовно-нравственного гражданского искания, о котором писал еще В. С. Соловьев [3, с. 646 – 649]. Россия стремится войти в мировое демократическое пространство и обрести демократическое пространство внутри себя в собственном суверенном гражданском строительстве. Демократический вектор в потенциале социо-кросс-культурного феномена обозначен следующим образом: переход от ранее одномерного, закрытого, монокультурного мира, монокультурной социальной реальности, скрепленной, прежде всего, идеологическим единством, к социо-кросс-культурному измерению, основанному на многомерности или поликультурности, когда «полисубъективность социализации приводит к полисубъективности воспитания» [2, с. 29–30].

#### Библиографический список

1. Ромм М. В. Адаптация личности в социуме: Теоретико-методологический аспект. – Новосибирск: Наука. Сибирская издательская фирма РАН, 2002. – 275 с.
2. Ромм Т. А. Стратегические ориентиры социального воспитания в постиндустриальном обществе // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 2. – С. 26–31.
3. Соловьев В. С. Спор о справедливости: Сочинения. – М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, Харьков: Изд-во «Фолио», 1999. – 749 с.
4. Фомичева И. Г. Философия образования: некоторые подходы к проблеме. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2004. – 242 с.

*Лапин Дмитрий Васильевич*

*Старший преподаватель Института молодежной политики и социальной работы Новосибирского государственного педагогического университета, dlapin@pochta.ru, Новосибирск*

## **ВОЗМОЖНОСТИ МУЛЬТИКУЛЬТУРНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАМКАХ ГАРМОНИЗАЦИИ МЕЖЭТНИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА МЕГАПОЛИСА**

*Аннотация.* Статья посвящена возможностям применения мультикультурных образовательных технологий в процессе гармонизации межэтнического пространства мегалополиса, в условиях расширения культурного многообразия. Проанализирована роль сферы образования в снижении конфликтности в межэтническом пространстве мегалополиса, в рамках применения возможностей заключенных в мультикультурном образовании. Выявлена и обоснована необходимость использования мультикультурного образования в учреждениях дополнительного образования, т.к. они обладают наибольшим адаптивным потенциалом к межэтническому городскому пространству. На основе изучения деятельности экспериментальной площадки «Профилактика экстремистских проявлений в подростковой и молодежной среде» в одном из учреждений сферы дополнительного образования города Новосибирска автором предлагается использовать возможности заключенные в мультикультурном образовании с целью гармонизации межкультурных отношений в полиэтническом мегалополисе. В заключение статьи определяются конкретные методы и формы, заключенные в мультикультурных образовательных технологиях способствующие гармонизации межэтнического пространства мегалополиса.

*Ключевые слова:* мультикультурное образование; мультикультурные образовательные технологии; межэтническое пространство мегалополиса; дополнительное образование.

*Lapin Dmitriy Vasilyevich*

*Senior lecturer of the institute of youth policy and social work at the Novosibirsk state pedagogical university, dlapin@pochta.ru, Novosibirsk*

## **POSSIBILITIES OF MULTICULTURAL EDUCATIONAL TECHNOLOGIES WITHIN HARMONIZATION OF INTERETHNIC SPACE OF THE MEGALOPOLIS**

*Abstract.* The article is devoted to opportunities of application of multicultural educational technologies in the course of harmonization of interethnic space of the megalopolis, in the conditions of multiculturalization. Education role in decrease in a conflictogenity in interethnic space of the megalopolis, within application of opportunities of prisoners in multicultural education is analyzed. Need of use of multicultural education for establishments of additional education since they possess the greatest adaptive potential to interethnic city space is revealed and proved. On the basis of studying of activity of an experimental platform "Prevention of extremist manifestations in the teenage and youth environment" in one of establishments of the sphere of additional education of the city of Novosibirsk by the author is offered to use prisoners in multicultural education for the purpose of harmonization of the cross-cultural relations in the multiethnic megalopolis. In conclusion concrete methods and the forms concluded in multicultural educational technologies promoting harmonizations of interethnic space of the megalopolis are defined.

*Keywords:* multicultural education; multicultural educational technologies; interethnic space of the megalopolis; additional education.

Важнейшая особенность современных тенденций процесса глобализации заключается в разновекторности, динамизме и многообразии составляющих ее типов и конфигураций, усиливающих развитие

торговли, туризма, международного диалога ученых и деятелей искусства, мобильность квалифицированных специалистов и прочие самые разнообразные процессы, приводящие к увеличению возможностей множества

людей выбирать страну для своего проживания. Одновременно с такими «позитивными» процессами никто не отменял войны, кризисы, сегрегацию и др. – вынуждающие к иммиграции. При этом усиление миграционных потоков происходит одновременно с обострением интереса этнических групп к вопросам самоутверждения и самосознания. Последствия сложившейся ситуации Ч. Кукатас видит в том, что сегодня большинство государств хотя бы в некоторой степени отличается выраженным культурным многообразием [4]. Б. Парех также полагает, что «практически все развитые общества являются многокультурными» [6, с. 80]. При этом среди факторов, вызывающих культурное разнообразие, он выделяет этнические и религиозные различия, подъем индивидуализма и закат традиционного морального консенсуса, иммиграцию и глобализацию. В целом, по мнению основной, части научного сообщества, абсолютное большинство из 193 современных независимых, общепризнанных государств являются этнически неоднородными. Поскольку каждый этнос является носителем культуры, имеющей глубокие корни, то описывать современные общества следует через «культурное многообразие». В данном исследовании мы будем использовать определение «культурного многообразия», данное В. Тишковым, который определяет его, как создаваемые индивидом и человеческими коллективами различия в материальной и духовной культуре – от систем жизнеобеспечения (хозяйство, пища, одежда, жилище) и коммуникации (язык) до социальной организации, поведенческих норм и религиозных представлений [7].

Культурное многообразие требует от представителей этнокультурных сообществ сосуществования на единой территории. Следствием непосредственного взаимодействия носителей разнообразных культур нередко является генерация межэтнических конфликтов, обусловленных несовместимостью ценностей, норм, традиций, мировоззрений и др. Стоит так же отметить, что к ставшим традиционными конфликтам между занимающими центральную позицию этнокультурными сообществами и автохтонными, прибавляются новые виды ксенофобии, национализма и расизма, направленные

в отношении возрастающего числа иммигрантов. Ареной наиболее острых противоречий вызванных обозначенными процессами является межэтнические пространства крупных городских агломераций – мегаполисов.

Наиболее важной для нашего исследования представляется сфера образования, как обладающая наибольшим потенциалом по гармонизации межэтнических отношений в поликультурном пространстве мегаполиса. Очевидно, что целью гармонизации будет являться снижение межэтнического напряжения, степень, которого в исследуемом пространстве зависит от готовности к компромиссу интересов, а так же от способности к открытому диалогу носителей этнокультурной инаковости. Между тем этот положительный потенциал в значительной степени определяется уровнем знаний у представителей различных культур о традициях, нормах, ценностях и быте друг друга. В «Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года», особо подчеркивается, недостаточность образовательных и культурно-просветительских мер по формированию российской гражданской идентичности, воспитанию культуры межнационального общения, изучению истории и традиций народов России, их опыта солидарности в укреплении государства и защиты общего Отечества [8].

Обозначенная проблематика ставит на повестку сферы образования, поиск новых педагогических подходов в работе с усиливающимся культурным многообразием. В данном контексте необходимо обратиться к историческому опыту реализации концепции мультикультурного образования, как неотъемлемой части проводимой в зарубежных государствах (Австралия, Германия, Канада, США, Франция и др.) политики мультикультурализма, направленной на создание и развитие целостного сообщества, состоящего из различных этносов, имеющих и сохраняющих этническую культуру. Следует отметить, что со второй половины XX столетия мультикультурное образование становится значимым направлением педагогического знания. Концепция мультикультурного образования приобретала все более законченный характер с одной стороны в противоборстве с традиционными педагогическими концеп-

циями монокультурности и ассимиляции, с другой с внедрением ее идей в систему образования стран Запада. Основы современной концепции мультикультурного образования разработаны в рамках научной деятельности учёных (Дж. Бэнкс, Р. Гарсия, П. Горски, К. Гранта, Л. Дэвидман, Л. Липпманн, К. Слитер, Д. Тайлор, Р. Тафт и др.). Современная концепция мультикультурного образования, определяется, как образовательная стратегия, представляющая последовательные образовательные процессы (организация, реализация, результат), цель которых – решение образовательными средствами проблем, возникающих в обществе в ходе эволюции национальных государств и постколониальных миграционных процессов [1, с. 490].

Характерно, что для Российской Федерации, одной из наиболее полиэтнических стран мира, обращение к мультикультурному образованию реализуемого за рубежом, является вполне закономерным. Так с середины 90-х годов прошлого века в рамках данного процесса представителями российского педагогического научного сообщества (Ю. С. Давыдов, А. Я. Данилюк, А. Н. Джуринский, Г. Д. Дмитриев, М. Н. Кузьмин, Г. В. Палаткина, В. А. Слостенин и др.) прорабатываются, механизмы адаптации концепции мультикультурного образования. Итогом этих научных изысканий стало выработка отечественных теоретических моделей мультикультурного образования, подкреплённых педагогической практикой на различных уровнях системы образования.

Использование возможностей мультикультурного образования, как правило, требует постоянного совершенствования методик и технологий, адаптируемых под специфическую ситуацию конкретного межэтнического пространства. Так анализируя особенности мультикультурного образования Г. В. Палаткина и Г. В. Миронова, отмечают, то, что оно обеспечивает получение образования каждой этнической и социальной общности путем системного изменения среды таким образом, чтобы она была адекватна интересам и потребностям каждой этнической и социальной группы, если их интересы не входят в противоречие с законом [5, с. 348].

В связи с этим особую роль во всей системе образования занимает – дополнительное образование, как сфера с невысокой степенью регламентации деятельности, построенная на принципах добровольности, способствующая адаптации интересов обучающихся к различным сферам социальной жизни. Как отмечает Б. А. Дейч, роль учреждений дополнительного образования на современном этапе сложно переоценить, актуальность их функционирования обратно пропорциональна обострению проблем воспитания и образования подрастающего поколения [3, с. 147].

Таким образом, рассмотрим возможности учреждений дополнительного образования, как площадки для внедрения мультикультурного образования. С этой целью, обратимся к практическому опыту муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования детей «Социо-культурно-образовательный Центр для детей и подростков «Звёздный». Данное учреждение располагается в Дзержинском районе города Новосибирска, для которого характерно культурное многообразие. В рамках деятельности по гармонизации этнокультурного пространства мегаполиса учреждению был присвоен статус городской опорной площадки комитета по делам молодёжи мэрии города Новосибирска, по направлению – «Профилактика экстремистских проявлений в подростковой и молодёжной среде». Важнейшей задачей, при реализации идей данной опорной площадки явилось формирование позитивного этнокультурного диалога с помощью расширения мультикультурных знаний у молодого поколения. Для этого потребовалась разработка и внедрение особых мультикультурных образовательных технологий, адаптированных под конкретное межэтническое пространство. Рассмотрим понятие мультикультурная образовательная технология, обратившись к классическому определению, зафиксированному в документах ЮНЕСКО, педагогическая технология – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм

образования [2, с. 240]. Между тем данный подход не является общепринятым в научно-педагогической среде, основываясь на позиции ученых (В. П. Беспалько, И. П. Волков, М. В. Кларин, Б. Т. Лихачев, Г. К. Селевко и др.) определим мультикультурную образовательную технологию, как программирование учебно-воспитательного процесса в виде последовательной системы действий для достижения цели обучения обычаям, традициям, ценностям различных культур.

В качестве важнейших задач использования мультикультурных образовательных технологий в образовательно-воспитательном процессе можно выделить следующие:

развитие представлений молодого поколения о культурном многообразии;

формирование позитивного отношения к носителям межэтнической инаковости;

создание педагогической среды межэтнического взаимодействия с представителями различных этнокультурных сообществ, направленной на развитие у обучающихся умений и навыков эффективного диалога с представителями различных этнокультурных сообществ;

выработка у обучающихся установок на толерантные межэтнические отношения.

Введение мультикультурных образовательных технологий в деятельность учреждения проходило в несколько этапов. На первоначальном этапе была осознана значимость педагогической актуализации ценностей различных культур представленных в межэтническом пространстве района и города в воспитании современного молодого поколения, потребовалась создание плана по корректировке с учетом нового содержания учебно-воспитательного процесса учреждения. Происходил поиск необходимых условий для внедрения возможностей мультикультурного образования. На втором, внедренческом, произошло включение мультикультурного компонента в учебно-воспитательный процесс. На заключительном, рефлексивном этапе, детализировался и тиражировался опыт мультикультурной образовательной деятельности.

Следует отметить, что в рамках применения мультикультурных образовательных технологий был совмещен процесс обучения и непосредственного погружения в мульти-

культурную практику, который возможно представить в следующем содержательном контексте. Конкретной технологией стало изучение межэтнического пространства мегаполиса, формами реализации, которой стала следующая деятельность:

кинолектории (показ и обсуждение кинофильмов и различных видеороликов об особенностях культуры представителей городского межэтнического пространства);

творческая (запись различных музыкальных композиций на тему межнационального диалога, фольклора в студии звукозаписи учреждения);

выставочная (организация фотовыставок повествующих о значимых мероприятия и событиях в рамках укрепления межнациональных отношений в городском этносообществе);

просветительская (размещение пресс-центром учреждения в сети Интернет разнообразного контента о позитивных социальных практиках молодого поколения сформированного на базе учреждения).

Так же необходимо отметить работу клубного объединения – дебаты, где в процессе организации, дискуссионных площадок по различной тематике (проблема нелегальной иммиграции, этнотолерантности, сохранения народных традиций и др.) непосредственно вырабатывались умения и навыки диалоговых отношений между носителями различных культур. Особой мультикультурной образовательной технологией стало культивирование на базе учреждения традиционных национальных видов спорта (куреш, бухэ барилдаан, камчи и др.) предполагающее не только проведение непосредственных тренировок и состязаний, но и расширение знаний о культуре народов через проведение мастер-классов для представителей различных этнокультурных сообществ.

Таким образом, использование возможностей мультикультурных образовательных технологий на базе учреждений дополнительного образования в качестве инструмента по гармонизации межкультурного пространства мегаполиса способствует формированию и развитию у обучающихся различных знаний и умений, направленных на построение бесконфликтных отношений в условиях расширения культурного многообразия.

**Библиографический список**

1. Большой психологический словарь. – М., Олма-пресс. 2004. – 490 с.
2. Глоссарий терминов по технологии образования. – Париж, ЮНЕСКО, 1986. – 240 с.
3. *Дейч Б. А.* Анализ современных подходов к периодизации процесса становления и развития дополнительного образования (внешкольной работы) в России // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №6. – С. 147–154.
4. *Кукатас Ч.* Теоретические основы мультикультурализма [Электронный ресурс]. URL: <http://www.inliberty.ru/library/study/327/> (Дата обращения 01.08.2013).
5. *Палаткина Г. В., Миронова Г. В.* Сущностные характеристики мультикультурного образовательного пространства // Вестник АГТУ. – 2006. – №4. – С. 348–353.
6. *Парех Б.* Переосмысливая мультикультурализм: культурное разнообразие и политическая теория (фрагмент) : хрестоматия по дисциплине «Современная политическая философия: либерализм, коммунитаризм, мультикультурализм». – Екатеринбург. 2007 – С. 80–92.
7. *Тишков В. А.* Понимание и управление культурным многообразием в России [Электронный ресурс]. URL: <http://www.i-r-p.ru/page/stream-exchange/index-10693.html> (Дата обращения 11.08.2013).
8. Утверждена Стратегия национальной политики России [Электронный ресурс]. URL: <http://www.minnation.senat.org/Strategiya-2025.html> (Дата обращения 14.08.2013).

УДК 37.0+378

**Бердникова Анна Геннадьевна**

*Кандидат филологических наук, доцент кафедры теории обучения русскому языку и педагогической риторики Института филологии, массовой информации и психологии Новосибирского государственного педагогического университета, agberd@mail.ru, г. Новосибирск*

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

*Аннотация:* В статье рассматривается понятие психолого-педагогического сопровождения, прослеживается его история от возникновения и первого упоминания до настоящего времени, исследуются его цели и задачи на примере работы проекта специализированных классов различных направлений и профилей в Новосибирской области. Детально представлено исследование функций психолого-педагогического сопровождения (диагностическая, профилактическая, поддерживающая, просветительская и коррекционная), определяющие его место и востребованность в образовательном процессе. Также обозначены конкретные формы и приемы работы педагога-психолога, направленные на реализацию функций психолого-педагогического сопровождения различных групп участников образовательного процесса.

*Ключевые слова:* психолого-педагогическое сопровождение, образовательный процесс, развитие, обучение.

---

**Berdnikova Anna Gennadyevna**

*Candidate of philological sciences, associate professor of the department of theory of teaching Russian language and pedagogical rhetoric of the Institute of philology, media and psychology at the Novosibirsk state pedagogical university, agberd@mail.ru, Novosibirsk*

## PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT AS A COMPONENT OF EDUCATIONAL PROCESS

*Abstract.* The article discusses the concept of psychological and pedagogical support, traces its history from the emergence and the first reference to the present time, its objectives and tasks of the example of the project of special classes of various directions and profiles in the Novosibirsk region. The detailed study of functions of psychological and pedagogical support (diagnostic, preventive, supportive, educational and correctional), defining its place and relevance of the educational process is presented. Also identified specific forms and methods of work of the teacher-psychologist, aimed at realization of functions of psychological and pedagogical support of different groups of participants in the educational process are given.

*Keywords:* psychological and pedagogical support of the educational process, development, training.

Стремительные социальные изменения предполагают необходимость изменения институтов, обслуживающих социум. Образовательная система должна обладать некоторой инертностью и устойчивостью, чтобы новые веяния успевали быть верифицированы и рассмотрены с точки зрения последствий, к которым ведут. Изменения, ведущие к трансформации образовательной системы, могут быть условно разделены на искусственные, не предопределенные логикой ее

предшествующего развития и закономерные, отвечающие потребностям как самой образовательной системы, так и ее заказчика – социума. Одним из таких изменений в современной системе образования можно считать формирование службы психологического сопровождения ребенка в процессе школьного обучения.

Впервые термин «сопровождение» появился в работе Г. Бардиер, Н. Ромазан, Т. Чердниковой (1993) в сочетании со сло-



вом «развитие» – «сопровождение развития» [2]. Так что история понятия, ставшего фигурой на фоне, насчитывает всего два десятилетия при том, что фактически психологическое сопровождение образовательного процесса существует столько же, сколько и сам образовательный процесс.

Проблемы психолого-педагогического сопровождения, его организация и содержание раскрыты в своих исследованиях М.Р.Битянова, Б.С.Братусь, Е.В.Бурмистрова, О. С. Газман, И. В. Дубровина, Е. И. Исаев, Е. И. Казакова, А. И. Красило, В.Е.Летунова, Н.Н.Михайлова, А.В.Мудрик, С. Д. Поляков, М. И. Роговцева, К. Роджерс, Н. Ю. Синягина, В. И. Слободчиков, Ф. М. Фрумин, А. Т. Цукерман, Л. М. Шипицына, А. М. Ядрихинский, И. С. Якиманская и др. [1; 7; 8; 9; 12; 13]

Сегодня процесс развития системы психологического сопровождения из стихийного, ситуативного, неорганизованного становится все более и более планомерным. Так, на территории Новосибирской области в 2010 году в ответ на Президентскую инициативу «Наша новая школа» была создана сеть специализированных классов математической и естественнонаучной направленности. В настоящий момент открываются классы инженерной специализации. В положении о функционировании этих классов отражены пункты, поясняющие необходимость работы психолога с одаренными детьми, прошедшими конкурсный отбор для обучения по специализированным профильным программам, что позволит обеспечить новое качество образования и наиболее благоприятные условия для развития личности ребенка. Таким образом, целью психолого-педагогического сопровождения является создание в рамках объективно данной ребенку среды обучения условий для его оптимального в имеющихся обстоятельствах личностного развития.

Из определенной цели вытекает формирование следующих задач, стоящих перед службой психолого-педагогического сопровождения:

психологическая экспертиза компонентов и средств учебного процесса (образовательных и учебных программ, проектов, пособий, образовательной среды, профессиональной деятельности специалистов образовательных учреждений);

содействие росту и развитию психологической компетенции всех участников образовательного процесса;

профилактика психологических проблем учащихся, обусловленных их возрастными особенностями;

поддержка ребенка в решении стоящих перед ним актуальных задач развития, обучения, социализации: сложностей в процессе обучения, проблем взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями, в освоении значимых и наиболее ценных методов познания, общения и понимания себя и других.

Психологическое сопровождение может быть реализовано в следующих видах работ специалиста соответствующего профиля.

1. Профилактические формы работы, выполняющие просветительские функции. Лекции, семинары для педагогов, администрации и родителей, родительские клубы, конференции, оформление стендов, публикации в изданиях различного уровня, подготовка сборников и хрестоматий для учащихся, педагогов и родителей.

2. Диагностика, которая может иметь как индивидуальный, так и групповой формат. На базе Областного центра работы с одаренными детьми г. Новосибирска собрана батарея тестовых методик, наиболее подходящих для оценки параметров, актуальных и значимых для учащихся специализированных классов. Батарея включает в себя методики, исследующие коммуникативные характеристики учащихся, эмоционально-волевые процессы, мотивационные параметры, состояние межличностных отношений в группе обучающихся, блок профориентационных методик.

3. Консультирование всех участников образовательного процесса и развивающая работа с учащимися по диагностируемым направлениям. Как правило, для каждого класса выбирается только одно наиболее приоритетное для его нужд направление, в русле которого в течение учебного года и ведется работа.

4. Коррекционная работа ведется в случае необходимости, как правило, с привлечением специалистов соответствующих профильных учреждений (институтов, центров психологической поддержки, диспансеров, клиник).

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение позволяет выполнить образовательную задачу регионального проекта по

внедрению специализированного обучения в условиях общеобразовательных учреждений – повысить уровень математического, естественнонаучного и инженерного образования – максимально учитывая интересы и особенности учащихся в оптимальных для их познавательного, социального и коммуникативного развития условиях.

Психолого-педагогическое сопровождение призвано стать ресурсной базой для всех участников образовательного процесса. В рамках организации сопровождения происходит обучение навыкам самоорганизации, поддержки и самоподдержки. Благодаря открытости и гибкости системы сопровождения, а также индивидуальному подходу, заложенному в сам формат взаимодействия, у каждого из участников есть возможность так или иначе участвовать в выборе маршрута психолого-педагогического сопровождения: на что требуются ресурсы в первую очередь и как ими распорядиться наилучшим образом. Следовательно, ребенок учится видеть причинно-следственные связи поступков и событий, осуществлять выбор и нести ответственность за принятое самостоятельно важное решение в любой области, включая область собственного образования и развития. Из сути и задач психолого-педагогического сопровождения вытекает основной критерий успешности процесса – уровень комфорта ребенка, погруженного в образовательную среду, при высокой увлеченности учебной деятельностью.

Таким образом, мы приходим к пониманию психолого-педагогического сопровождения как важной составляющей образовательного процесса, способствующей росту эффективности применения образовательных технологий за счет повышения психологической «выносливости» и защищенности всех участников образовательного процесса.

#### Библиографический список

1. *Асмолов А. Г.* Содействие ребенку – развитие личности // *Забота – поддержка – консультирование.* Серия «Новые ценности образования» / Под ред. Н. Б. Крыловой. – Вып. 26. – М.: НОВАТОР, 1996. – С. 9–44.
2. *Бардиер Г., Ромазан И., Чередникова Т.* Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей. – СПб., Питер, 1996. – 96 с.
3. *Дубровина И. В.* Практическая психология образования: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.
4. *Дьяченко Е. А.* Особенности профессиональной деятельности педагога-психолога в условиях современного образования // «Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии»: материалы XXX международной заочной научно-практической конференции. (24 июля 2013 г.). – Новосибирск: Изд. «СибАК», 2013. – 202 с.
5. *Захаров А. И.* Происхождение детских неврозов и психотерапия. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 448 с.
6. *Казакова Е. И.* Диалог на лестнице успеха: Школа на пороге нового века. – СПб.: Питер, 1997. – 126 с.
7. *Овчарова Р. В.* Справочная книга школьного психолога. – М.: Просвещение, 1996. – 352 с.
8. *Посохова С. Т.* Психология адаптирующейся личности: монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 240 с.
9. *Рубцов В. В.* Федеральные государственные образовательные стандарты как социокультурный ресурс модернизации современного образования: Доклад // Всероссийское совещание «Проектирование основных образовательных программ Высшего профессионального образования по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование на основе ФГОС нового поколения» 23–24 ноября 2009 г. – [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: [http://www.gaop.ru/content/Sobitie\\_2009.12.08.Rubtsov.doc](http://www.gaop.ru/content/Sobitie_2009.12.08.Rubtsov.doc) (дата обращения 17.07.2013).
10. *Синкевич И. А., Тучкова Т. В.* Психолого-педагогические аспекты проблемы поддержки одаренных детей в Мурманской области // «Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии»: материалы XXX международной заочной научно-практической конференции. (24 июля 2013 г.). – Новосибирск: Изд. «СибАК», 2013. – 202 с.
11. *Щеголь В. И.* Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса гимназии // *Фундаментальные исследования.* – 2008. – № 9 – стр. 89-91 URL: [www.rae.ru/fs/?section=content&op=show\\_article&article\\_id=7781260](http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=7781260) (дата обращения: 16.07.2013).
12. *Юркевич В. С.* Основные направления работы с одаренными детьми // *Одаренные дети – достояние Москвы: Сборник материалов научно-практической конференции Университетского образовательного округа МГППУ* (21 февраля 2007 г.). – М.: ООО «АЛВИАН», 2007. – С. 6–8.
13. *Ядрихинский А. М.* Психологическое сопровождение личностного развития учащихся в образовательном процессе // *Сибирский педагогический журнал.* 2006. – № 6. – С. 224 – 229.

**Бородина Татьяна Леонидовна**

*Кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Новосибирского государственного педагогического университета, borodinat@rambler.ru, Новосибирск*

## **ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ЛИНГВО-МЕТОДИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕСС ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*Аннотация.* В статье описывается научная деятельность студентов выпускных курсов факультета иностранных языков педагогического вуза, которая реализуется в двух направлениях: методика преподавания иностранного языка и лингвистика. В отношении первого направления студенты рассматривают одну из актуальнейших проблем в современной школе – подготовку старшеклассников к сдаче ЕГЭ по иностранному языку. В лингвистическом аспекте студенты выполняют работы в русле когнитивизма – современной парадигмы научного знания. Автор говорит о проблеме применения полученных студентами в ходе работы над ВКР по этим двум направлениям знаний, предлагаемых ими технологий и методик в обучении иностранному языку в средней общеобразовательной школе.

*Ключевые слова:* научная деятельность студентов, иностранный язык в школе

**Borodina Tatyana Leonidovna**

*Candidate of philological sciences, associate professor of the English language department at the Novosibirsk state pedagogical university, borodinat@rambler.ru, Novosibirsk*

## **PROBLEMS OF INTRODUCTION OF RESULTS OF LINGVO-METHODICAL RESEARCHES OF STUDENTS IN PROCESS OF TEACHING THE FOREIGN LANGUAGE**

*Abstract.* The article presents the main idea about scientific research work of the university graduates at the Foreign Languages Faculty of the Pedagogical University. Students' research work is carried out in two main fields of studies: Methodology of teaching foreign languages and Linguistics. Taking the first aspect into account, students focus on the most important problem of modern school – state exam in a foreign language. Research work in Linguistics is based on the leading approach – cognitivism. The author points to the problem of using the students' research work results in the process of teaching a foreign language in secondary schools.

*Keywords:* university students' research work, teaching a foreign language at school

Как известно, заключительным этапом обучения студентов является защита выпускной квалификационной работы (ВКР), исследовательской по сути, которая показывает способность студента увидеть проблему, грамотно сформулировать ее, определить и выстроить логику ее решения. Обязательным элементом ВКР является описание студентом практической значимости своего исследования, а именно применения разработанной методики решения поставленной проблемы в последующей профессиональной деятельности.

Выпускники факультетов иностранных языков педагогических вузов имеют воз-

можность выполнять свои исследовательские работы в двух направлениях: 1) методика преподавания иностранного языка, и 2) лингвистика. К сожалению, зачастую результаты ВКР в лучшем случае становятся известными только узкому кругу преподавателей и студентов, участвующих в процедуре защиты ВКР. Тем не менее, существует достаточно большой ряд студенческих выпускных работ, результаты которых заслуживают внимания педагогического сообщества и могут быть учтены в профессиональной деятельности как самих выпускников, так и опытных преподавателей.

Выпускная работа студента, выполненная

по методике преподавания иностранного языка, эксплицитно показывает компетентность будущего специалиста, так как данное направление является ключевым в подготовке будущих педагогических кадров в педагогических вузах. Актуальность работы определяется той обстановкой в современной образовательной среде, которая требует пересмотра и/или дополнения ряда классических положений, модернизации учебного процесса, выработки новых методик и т.д. Одним из волнующих выпускников школ вопросов является Единый государственный экзамен (ЕГЭ) по иностранному языку. Компетентностный подход к обучению иностранным языкам в средней общеобразовательной школе, введенный в 2004 г. [4, с. 102], предполагает работу по формированию иноязычной компетенции у современного школьника, качество которой проверяется в формате ЕГЭ по иностранному языку. И все чаще мы слышим о необходимости «натаскивания» учеников для успешной сдачи ЕГЭ по иностранному языку, о необходимости дополнительных, часто платных, занятий по подготовке к ЕГЭ. Думается, что есть возможность «нейтрализовать» подобного рода разговоры и, соответственно, избежать самих дополнительных занятий путем грамотного выстраивания учителем учебного процесса в течение всего периода изучения иностранного языка в школе. Особенно это актуально на современном этапе, в период внедрения образовательного стандарта нового поколения [2, с. 38–46]. И это возможно, если, в частности, знать (не «знать, что это существует», а «знать=понимать») механизмы решения тестовых заданий в ЕГЭ и постепенно, начиная с первого года обучения, готовить учеников к такой форме экзамена.

Нам всегда кажется, что мы знаем о тестах всё, или почти всё, и, в особенности, о тех типах тестовых заданий, которые в основном предлагаются в контрольно-измерительных материалах (КИМах) ЕГЭ по иностранному языку. Существует большое количество учебно-методической литературы, множество тренировочных пособий, которые помогают и учителю и ученику узнать *что* такое ЕГЭ по иностранному языку, «набить руку» в выполнениях тестов. Это тем более полезно, когда школьник не

уверен в своих знаниях и на вопрос «Что в ЕГЭ пугает школьника?» мы слышим такие фразы «Боюсь неправильно выбрать ответ», «Боюсь, что не угадаю правильный вариант ответа» и т.д. Такая неуверенность часто подпитывается недостаточно высоким (или кажущимся недостаточно высоким) уровнем владения иностранным языком и тренировочные тесты действительно могут помочь ученику повысить уровень его знаний. Но основываясь на своем многолетнем опыте – эксперта по письму ЕГЭ по английскому языку, можно утверждать, что часто невысокий балл ЕГЭ по иностранному языку объясняется еще и нехваткой времени, неправильным распределением времени выполнения тестовых батарей, заполнения специальных бланков ответов («Я не успел», «Мне не хватило времени» и т.д.). Наблюдения студентов, изложенные в экспериментальной части ВКР по проблемам подготовки к ЕГЭ (эксперименты являются обязательной составляющей ВКР по методике преподавания иностранного языка) подтверждают этот тезис. Мы поддерживаем идею существования особого «алгоритма», особой тактики решения тестовых заданий, соблюдение которой во многом облегчает выполнение заданий (особенно заданий открытого типа), в результате чего существенно увеличивается «КПД» решений тестовых батарей в ЕГЭ по иностранному языку.

Есть вероятность того, что некоторые учителя скажут, что овладение «алгоритмом» выполнения ЕГЭ означает то самое «натаскивание» ученика на выполнение определенного типа заданий. Но мы принципиально не согласны с этим учительским, и даже родительским, убеждением. Каждый раздел ЕГЭ по иностранному языку и каждое тестовое задание внутри разделов сопровождается инструкцией по его выполнению. Но многие учащиеся, а порой и сами учителя, пренебрегают ими, не замечают в силу разных обстоятельств (ср., например, инструкции к лекарственным препаратам, которые почти всегда остаются без внимания пользователями, или прочитываются только тогда, когда в лучшем случае не наблюдаются никакого эффекта). А инструкции очень информативны и оказывают существенную помощь в решении тестов. И студенческие методические разработки и проводимые

эксперименты в школах говорят об этом: если методически выстраивать урок (даже на начальном этапе) таким образом, чтобы постепенно знакомить с инструкциями выполнения задания, вырабатывать навык их внимательного прочтения и следования инструкциям по выполнению разнообразных заданий, в том числе схожих в формулировке с теми, которые представлены в ЕГЭ по иностранному языку, уметь вычленять из инструкций необходимую информацию, то на старшем этапе ученик уже будет знать, где и какую найти помощь, и существенно снизит процент «Не успел» и процент некорректного оформления решения. Хотелось бы пожелать выпускникам вузов не бояться сотрудничества с научными руководителями и делиться своими методическими разработками в совместных публикациях, мастер-классах, на курсах повышения квалификации и т.д.

Выпускная работа, выполненная в лингвистическом аспекте, может не содержать собственно методических разработок. Но она непосредственно свидетельствует об уровне языковой компетентности выпускника, его способности вычленять трудные для преподавания и обучения языковые области и в дальнейшей своей преподавательской деятельности, в результате полученных в процессе выполнения ВКР знаний, грамотно выстраивать свою преподавательскую траекторию, продумывая и совершенствуя приемы и методики обучения своих учеников определенным языковым областям. Многие квалификационные работы лингвистической направленности выполняются в русле современной парадигмы научного знания – когнитивизма. Данная парадигма охватывает как минимум два направления лингвистических исследований: 1) системно-функциональное, обладающее убедительной экспланаторностью многих языковых фактов с позиции системности, закономерности языковых явлений и функции как доминирующего аспекта языковой системы, и 2) собственно когнитивное, объединяющее такие области научного знания как лингвистика, культурология, лингвокультурология.

О закономерностях выявленных языковых фактов и необходимости их учета в преподавательской деятельности автор уже размышлял ранее [1, с. 174–176]. Не менее интересными представляются студенческие

ВКР под руководством автора, рассматривающие способы вербализации ряда культурно маркированных концептов. В таких работах выявляются как универсальные черты видения определенного «кусочка» мира разноязычными культурами, так и лакунарные области, т.е. культурно-маркированные черты, не находящие своего одно-однозначного соответствия в языках сравниваемых культур. В фокусе интересов студентов находятся такие концепты как «Home/ Дом», «Fool/ Дурак», «Money/ Деньги», «Time/ Время», «Marriage», «Pleasure» и др. Такие темы, которые интересны самим студентам, становятся интересными и для подростков-старшеклассников, и материал исследования студента вуза, систематизация им сравнительных и отличительных черт восприятия таких явлений в разных культурах и применение полученного знания в образовательном процессе в школе вызывают активизацию подростков в их школьной научной деятельности, не говоря уже о том, насколько увеличивается (посредством интереснейшего фактического материала) их языковой багаж. Вовлечение материалов ВКР в школьный учебный процесс помогает качественно формировать языковую, речевую, социокультурную и учебно-познавательную компетенции, которые являются ключевыми составляющими иноязычной компетенции, что является приоритетом в процессе обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе.

Автору, таким образом, хочется посоветовать студентам старших курсов не бояться обнародовать результаты исследований в различных публикациях, продолжать активно сотрудничать с научными руководителями, делиться приобретенным опытом с коллегами, и использовать бесценный опыт в своей педагогической карьере.

#### Библиографический список

1. *Бородина Т. Л.* Внедрение результатов типологических исследований в германистику в практику преподавания английского языка в вузах // *Международный журнал экспериментального образования.* – 2010. – № 11. – С. 174–176.
2. *Кузнецова Е. В.* Проектирование процесса преподавания учебной дисциплины в условиях нового образовательного стандарта // *Сибирский педагогический журнал.* – 2011. – № 6. – С. 81–88.

**Бородина Викторина Николаевна**

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности и специальной психологии факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета, borodina0769@mail.ru, Новосибирск*

**Кошкарров Владимир Иванович**

*Кандидат медицинских наук, доцент кафедры психологии личности и специальной психологии факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета, v-koshkarov@mail.ru, Новосибирск*

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ В КРИТИЧЕСКИХ СИТУАЦИЯХ

*Аннотация.* Проблема идентичности связана с всесторонним анализом процесса развития личности, в котором усматривается способ существования человека в самых различных условиях. Аддитивная идентичность, связанная с нарушениями идентичности, трудностями идентификации, формирует аддитивную личность с деформированной Я-концепцией. Индивидуальные способы поведения в критической ситуации многообразны и определяются как самой ситуацией, так и личностными характеристиками человека структурными, функциональными и процессуально-динамическим аспектами идентичности, к которым относятся: импульсивность, пассивность и активность. Важно определить, как влияют процессы формирования психологической идентичности (смысложизненные ориентации, психическая ригидность и др.) на особенности проявления аддитивного поведения человека, находящегося в критической ситуации.

*Ключевые слова:* идентичность, аддитивная идентичность, аддитивная личность с деформированной Я-концепцией, ригидность, аддитивное поведение, критическая ситуация

**Borodina Victorina Nikolaevna**

*Candidate of psychological sciences, associate professor of the department of personality psychology and special psychology at the Novosibirsk State Pedagogical University, borodina0769@mail.ru, Novosibirsk*

**Koshkarov Vladimir Ivanovich**

*Candidate of medical sciences, associate professor of the department of personality psychology and special psychology at the Novosibirsk State Pedagogical University, v-koshkarov@mail.ru, Novosibirsk*

## PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL PROBLEMS OF FORMATION OF IDENTITY IN CRITICAL SITUATIONS

*Abstract:* The problem of identity is associated with a comprehensive analysis of the process of personal development, which is seen in the way of human existence in a variety of conditions. Addictive identity associated with disorders of identity, difficulty identifying forms of addictive personality with distorted self-concept. Individual behaviors in critical situations are varied and are defined as the situation itself and the personal characteristics of the individual – the structural, functional and procedural aspects of the psychological dynamic of identity, which include: impulsivity, passivity and activity. It is important to determine how to influence the processes of formation of psychological identity (the meaning of life orientation, mental rigidity, etc.) on the features of the manifestation of addictive behavior of the person in crisis.

*Keywords:* identity, identity addictive, addictive personality c deformed self-concept, rigidity, addictive behavior, the critical situation

В настоящее время увеличивается число таких негативных социально-психологических явлений как наркотизация, криминализация юношеской среды, экстремистских

молодежных организаций и других. Отсутствие специальных знаний, а также своевременных социально адаптивных стратегий поведения у взрослой части населения

– родителей, педагогов, психологов – не позволяет им оказывать результативное воспитательное действие, психологическую и социальную поддержку. Стремительный рост проявлений аддиктивного поведения и высокая социальная значимость проблемы характеризует изучение данного вопроса как одного из центральных в современной психолого-педагогической литературе.

Данные отрицательные явления нашего времени ученые связывают с неустойчивостью самосознания, нарушениями идентичности, утратой идентичности, трудностями идентификации (Е. В. Змановская, М. Рожкова; В. Д. Менделевич, А. Ю. Егоров и др.). В отечественной психологии термин «идентичность» соотносится с такими категориями как «самосознание», «самоопределение», «самоотношение», которые используют как синонимы (О. Н. Павлова). На основе анализа литературных данных содержание идентичности может быть представлено в структурном, функциональном и процессуально-динамическом аспектах. В настоящее время идентичность рассматривается в категории самоидентичности человека, представленной поиском возможностей личности конструировать собственную идентичность, наполненную новым, более сложным содержанием в контексте временной динамики (Н. В. Дмитриева, О. В. Лукьянов). Исследователи связывают проблему идентичности с процессом развития, в котором усматривается способ существования человека [4], что выводит данную проблематику в процессуально-динамический контекст ее изучения. Идентичность – это сам процесс саморазвития, дающий устойчивость, которую человеку необходимо открыть, освоить, принять (В. Е. Ключко, О. В. Лукьянов). Эти проявления имеют большой психологический смысл: через них человек включается в действительность «переходов», узнает о нарушении процесса саморазвития как основания устойчивости своего бытия, возникновении угрожающего разрыва между образом мира и образом жизни (О. В. Лукьянов). По мнению О. В. Лукьянова, идентичность «не является фиксированной структурой... Избыточная фиксированность формы и содержания идентичности, как и избыточная изменчивость, препятствуют становлению аутентич-

ной экзистенции и могут быть квалифицированы как специфическая форма психической ригидности, отражающая проблему (кризис) в отношении условий жизни, нарушения историко-психических оснований бытия» [7, с. 41].

Аддиктивная идентичность, связанная с нарушениями идентичности, утратой идентичности, трудностями идентификации, формирует аддиктивную личность с деформированной Я-концепцией. Н. В. Чудова, Г. Г. Аванесян, Н. А. Сирота и др. отмечают следующие специфические характеристики Я-концепции аддиктивной личности: «преувеличенные представления о собственной независимости; отказ следовать общепринятым нормам; наличие высокого уровня самопринятия и сниженной самокритичности; проблемы в принятии своего физического «Я» и телесных потребностей; дефицит восприятия эмоций (окружающих людей и своих собственных); манипулирование людьми, использование неэффективных способов общения; недифференцированность образов Я-реальное и Я-идеальное; присутствие в актуальном образе «Я» черт, отражающих конформное и зависимое поведение во взаимодействиях с окружающими» [1; 8; 10]. Данный тип личности живет в своем придуманном мире, который формируется под влиянием аддиктивных агентов, виртуальное представление о себе вытесняет реальное. Аддиктивное переживание становится для человека смыслом жизни, средством получения наслаждения, эмоций, избавлением от переживаний, которые вызывает окружающая реальность. Ц. П. Короленко и соавторы указывают на катастрофический характер обретения новой аддиктивной идентичности взамен предшествующей несформированной, так как, вытесняя недостаточно сформированную спаянную базисную диффузную идентичность, она захватывает все большую часть ментального поля, рвутся связи аддикта с семьей, знакомыми, а без этих связей рвется контакт со своей аутентичностью. Наслаждение от пребывания в измененном сознании все сильнее притупляется в связи с повышением толерантности, нарастает психологический дискомфорт, чувство тревоги, возникает депрессия [6].

Основным в поведении аддиктивной

личности является стремление к уходу от реальности, страх перед обыденной, наполненной обязательствами и регламентациями «скучной» жизнью, склонность к поиску эмоциональных запредельных переживаний даже ценой серьезного риска для жизни и неспособность быть ответственным за свои поступки. Д. В. Четвериков указывает на то, что аддиктивное поведение личности является стабильной психологической системой, интегрированной в идентичность, которая меняет мотивационно-потребностную сферу, специфицирует основные компоненты деятельности, смещает волевой потенциал в сторону аддиктивных реализаций и реструктурирует систему ценностных ориентаций личности [2].

На протяжении всего жизненного пути человек сталкивается с критическими ситуациями. По мнению Ф. Е. Василюк, критическая ситуация в самом общем плане может быть определена как ситуация невозможности, то есть такая ситуация, в которой субъект сталкивается с невозможностью реализации внутренних потребностей своей жизни (мотивов, стремлений, ценностей и пр.).

На основании проведенного теоретического анализа, Т. В. Сборцева [9, с. 42-43], выделяет следующие факторы критической ситуации: критична не ситуация сама по себе, а отношение в ней между мотивами и возможностью субъекта действовать адекватно им; любая ситуация может быть воспринята как критическая, и особенность восприятия ситуации как таковой зависит от индивидуальных особенностей личности; неожиданность попадания в условия, при которых человек способен, не умеет или просто не готов действовать; новизна, необычность, внезапность ситуации; восприятие критической ситуации в большинстве случаев как субъективно неразрешимой, невозможности для реализации мотивов, стремлений, ценностей личности; неблагоприятные изменения в эмоциональной сфере личности; сложность внутренней динамики внезапность: перехода от стресса к кризису, вплоть до угрозы удовлетворения фундаментальных потребностей, невозможности реализации жизненного замысла, невозможности самоактуализации и другие.

Факторы критических ситуаций влияют на формирование и специфику проявления

в действиях, поступках защитно-компенсаторных образований, в том числе и в виде отклонений в поведении личности: ауто- и гетероагрессия, делинквентность и др. Умение личности управлять своим состоянием и поведением в различных напряженных ситуациях является важным показателем сформированности психологической идентичности.

В работах Т. С. Козыревой [5] приводятся экспериментальные модели конфликтной, травмированной и кризисной идентичности, разработанные на основе психодиагностического исследования сотрудников учреждений пенитенциарной системы. Описаны диагностические критерии для определения каждого вида идентичности, а также особенности их структурных компонентов. Доказано, что особые условия профессиональной деятельности определяют изменения в содержании ядерных и окооядерных компонентов идентичности личности сотрудников. Особая роль в процессе развития кризисной идентичности принадлежит экстремальным факторам внешней среды.

Индивидуальные способы поведения в критической ситуации многообразны и определяются как самой ситуацией, так и личностными характеристиками человека, который в них попадает. В то же время можно выделить некоторые общие способы поведения в отмеченных ситуациях. К этим способам, во многом определяемыми структурным, функциональным и процессуально-динамическим аспектами идентичности, относятся следующие: импульсивность, пассивность и активность. При импульсивном способе реагирования человек бурно, эмоционально переживает ту или иную критическую ситуацию, реагирует на нее неадекватно. При пассивном способе, наоборот, человек как бы отключается, отстраняется от ситуации, впадает в эмоционально замороженное состояние. Именно активная форма реагирования дает человеку возможность жить дальше, преодолевать трудности, не фиксироваться на случившемся, определяет, в конечном счете, его оптимистическую и жизнеутверждающую линию поведения.

В переживании критической ситуации важно учитывать особенности ригидности как свойства или черты личности. Континуум ригидность-флексibilitätность как обще-



системный конструкт оказывается самой общей характеристикой меры открытости психологической системы, «порождающей психологические новообразования и опирающейся на них в своем самодвижении» (В. Е. Ключко). Иными словами, чем выше ригидность, тем в большей степени блокируются каналы выхода во внешнюю среду, тем сильнее игнорируются возможности адаптации (самореализации), которые открываются во взаимодействии человека со средой, тем вероятнее появление поведенческих и других стереотипов в неадекватных для них условиях. В концепции Г. В. Залевского, психическая ригидность рассматривается как сложное многомерное явление, психологический конструкт «ригидность – флексибельность» (где убывание одного означает прирост другого).

Анализируя психологические механизмы формирования зависимостей Г. В. Залевский указывает, что континуум «ригидность – флексибельность» одновременно включает в себя составляющие, которые обеспечивают устойчивость (константность) и подвижность (гибкость) рассматриваемого явления. Следовательно, повторяясь и закрепляясь «алкогольная и наркотическая активность», становится единственным средством удовлетворения потребностей, таким образом, данная «активность» превращается в устойчивую личностную характеристику, существующую «в качестве средства фиксированного компонента в структуре поведения человека, срачиваясь с целью, тем самым, нарушая эту структуру и доминируя в ней» [3, с. 152]. Усиливающаяся алкоголизация или наркотизация свидетельствует о возрастании внутриличностной ригидизации, проявляющейся в расширении спектра фиксированных форм поведения [Там же]. У человека, фиксированного на вызывании аддитивных состояний, изменяются система ценностей, отношение к людям, мотивации и убеждения.

Сказанное диктует необходимость исследования аддитивной идентичности человека в контексте становления многомер-

ного мира. Отсюда – важно определить, как влияют процессы формирования идентичности (смысложизненные ориентации, психическая ригидность и др.) на аддитивное поведение человека, находящегося в критической ситуации. Данный анализ позволяет наметить ориентиры программы психолого-педагогического сопровождения детей и подростков.

#### Библиографический список

1. *Аванесян Г. Г.* Особенности стратегий совладания и Я-концепции у людей, зависящих от ПАВ: дис... канд. психол. наук. – М., 2003. – ??? с.
2. *Дмитриева Н. В., Четвериков Д. В.* Психология аддитивного поведения: монография. – Новосибирск: НГПУ, 2002. – 278 с.
3. *Залевский Г. В.* Аддикции (алкогольная и наркотическая активность) как фиксированные формы поведения // Профилактика аддитивных состояний в детско-подростковом возрасте: сб. материалов Всерос. конф. с междунар. участием (Томск, 10–11 октября 2003 г.). – Томск, 2003. – С. 151–153.
4. *Ключко В. Е.* Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ). – Томск, 2005. – 174 с.
5. *Козырева Т. С.* Психологическая идентичность личности сотрудников учреждений пенитенциарной системы под влиянием особых условий деятельности // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №2. – С. 417–429.
6. *Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В.* Психосоциальная аддиктология. – Новосибирск: Олсиб, 2003. – 251с.
7. *Лукьянов О. В.* Самоидентичность как условие устойчивости человека в меняющемся мире: автореф. дис... д-ра психол. наук. – Томск, 2009. – 41 с.
8. *Сирота Н. А.* Копинг поведение в подростковом возрасте: дис... д-ра мед. наук. – СПб., 1994. – 283 с.
9. *Сборцева Т. В.* Психологические условия обучения саморегуляции в критических ситуациях в юношеском возрасте: дис... канд. психол. наук. – Череповец, 2002. – 169 с.
10. *Чудова Н. В.* Особенности образа «Я» «жителя Интернета» // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – №1. – С. 113–117.

**Зыбина Людмила Николаевна**

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и истории психологии факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета, lyzybina@yandex.ru, Новосибирск*

**Кушнир Светлана Викторовна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления образовательными системами и андрагогики факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Новосибирского государственного педагогического университета, kushnir\_sv11@mail.ru, Новосибирск*

## **ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ УРОВНЕМ КРЕАТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ (НА ВЫБОРКЕ РАБОТНИКОВ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ)**

*Аннотация.* В статье раскрыты основные научные подходы и дана характеристика понятий самоактуализации и креативности личности. Теоретически обосновано влияние уровня развития креативности на самоактуализацию личности. Экспериментально подтверждена обусловленность самоактуализации личности уровнем креативности

**Ключевые слова:** самоактуализация, креативность, самореализация, способности, самосовершенствование, успешность, ценности.

**Zybina Lyudmila Nikolaevna**

*Candidate of psychological sciences, associate professor of the department of psychology and history of psychology of faculty of psychology at the f Novosibirsk state pedagogical university, lyzybina@yandex.ru, Novosibirsk*

**Kushnir Svetlana Viktorovna**

*Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of management of educational systems and andragogics of the faculty of professional development and professional retraining of educators at the Novosibirsk state pedagogical university, kushnir\_sv11@mail.ru, Novosibirsk*

## **CONDITIONALITY OF SELF-UPDATING LEVEL OF CREATIVITY OF THE PERSONALITY (ON SELECTION OF EDUCATORS)**

*Abstract.* In article the main scientific approaches are opened and the characteristic of concepts of self-updating and creativity of the personality is given. Influence of a level of development of creativity on self-updating of the personality is theoretically proved. Conditionality of self-updating of the personality is experimentally confirmed with creativity level.

**Keywords:** self-updating, creativity, self-realization, abilities, self-improvement, success, values.

Понятие самоактуализации представляет собой сложное системное образование, включающее в себя «макро» и «мезо» уровни и частные теории [1]. Наиболее важными являются следующие: а) теория самоактуализированной личности как цели развития; б) теория мотивации, основанная на идее различения бытийных, дефицитарных и мета-мотивов и ценностей; в) теория пиковых переживаний; г) теория развития

личности, основанная на связи мотивов развития, пиковых переживаний и проблемы выбора оптимального решения; д) теория терапии, центрированной на клиенте [7]. В отечественной психологии понимание самоактуализации обусловлено разработкой и применением деятельностного подхода (П. А. Гальперин, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.), а в дальнейшем – системного и акмеологического подходов

(Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова-Славская, А. А. Деркач, В. Н. Мясищев и др.), ставших теоретико-методологической основой изучения потенциальных возможностей личности.

Признание приоритета творческих способностей как фактора позитивного роста и самосовершенствования человека является ключевым положением гуманистической психологии. Этим объясняется интерес к рассмотрению феномена креативности совместно с феноменом самоактуализации. А. Маслоу одним из первых выделил креативность личности как важную характеристику самореализации и самоактуализации личности.

В психологических исследованиях природа креативности трактуется неоднозначно. Несмотря на огромное количество исследований, направленных на изучение многообразия проявлений аспектов креативности, остается недостаточно разработанной проблема обусловленности самоактуализации уровнем развития креативности личности. Профессиональная сфера является одной из основных сфер жизнедеятельности. Многие ученые отмечают ее как ведущую сферу самоактуализации личности. В связи с этим возникает необходимость проведения теоретического исследования особенностей креативности как одного из факторов самоактуализации личности в профессиональной деятельности.

Признание приоритета творческих способностей как фактора позитивного роста и самосовершенствования человека является ключевым положением гуманистической психологии. А. Маслоу ввел прагматический критерий успешности для оценки степени самоактуализации как внешнего проявления креативных процессов. «Проблема креативности – это проблема креативной личности (а не продуктов креативной деятельности, некреативного поведения и т.п.). Креативная личность – это особая, даже особенная разновидность человека, а не просто человек, приобретший некое новое умение, вроде умения кататься на коньках, и не человек, делающий какие-то вещи, на которые он «способен», но которые не являются его сущностью, не заложены в его природе»[4].

Следовательно, креативность выступает как важная характеристика самореализации и самоактуализации личности. При этом

«творчество – универсальная функция человека, которая ведет ко всем функциям самовыражения», определяя креативность как качество, которое может быть применено к любой задаче в жизни человека, и соответственно, в профессиональной деятельности в том числе. Самоактуализация – желание человека стать тем, кем он может стать, то есть достичь вершины своего потенциала. Самоактуализация не обязательно должна принимать форму творческих усилий, выражающихся в создании произведения искусства. Самоактуализация – это высокий уровень иерархии потребностей людей. Все люди нуждаются во внутреннем совершенствовании и постоянно ищут его. Некоторые люди не стремятся к самореализации потому, что могут не видеть своего потенциала, могут просто не знать о его существовании или не видеть пользы в самоактуализации. Может быть, социальное и культурное окружение подавляет тенденцию самоактуализации [8].

По мнению Л. А. Коростылевой самореализация, как составляющий компонент самоактуализации личности, рассматривается «...как процесс реализации себя, осуществление самого себя в жизни и повседневной деятельности, поиск и утверждение своего особого пути в этом мире, своих ценностей и смысла своего существования в каждый данный момент времени» [2, с. 140].

Таким образом, мы можем говорить о том, что самоактуализация предполагает сбалансированное, гармоничное развитие личности путем приложения необходимых усилий, направленных на раскрытие генетических, индивидуальных и личностных потенциалов. Следует отметить, что понятие «потенциал» многими учеными выделяется в качестве основного понятия, объединяющего зоны исследования креативности и самоактуализации личности.

Уровень и характер самоактуализации у разных людей различается в силу разных факторов (индивидуально-личностных, ситуативных факторов). В контексте нашего исследования это является важным, так как к индивидуально – личностным факторам может быть отнесена и креативность личности.

Различным аспектам креативности самоактуализирующегося человека посвящены работы таких учёных, как Л. Г. Брылева,

Е. А. Ларина, Н. И. Петрова и др., которые рассматривают её как универсальное качество самоактуализирующейся личности.

Также важно отметить, что, по мнению Н. В. Старинской, показателем самоактуализирующейся личности является креативность. Креативность определяется как «творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом и её отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания» [1, с. 20]. Креативность в профессиональной деятельности должна проявляться в способности самостоятельно ставить цели, ориентироваться на результат, проявляться не только в энергичности, находчивости и непосредственности, но и в упорстве при достижении целей творчества [5].

Внутренними условиями успешности и эффективности творческой деятельности личности являются интеллектуальная дисциплина, организованность и систематичность в работе [7].

Креативность как показатель самоактуализирующейся личности проявляется в следующих знаниях, умениях, способностях: интеллектуальные умения (умения анализировать, сравнивать, выделять, описывать, доказывать, обосновывать оценивать, ранжировать идеи); умение модернизировать старые идеи, генерировать новые; умение импровизировать, способность к необыкновенным сочетаниям элементов (понятий, идей, оттенков, форм, отношений), способность находить проблемы в известном; способность наслаждаться не только результатом, но и процессом творческой деятельности; умение осуществлять самоконтроль, самодисциплина, собранность, упорство, терпение, организованность; умение ставить цели, планировать, оценивать результаты; умение организовывать, отстаивать свою точку зрения, убеждать, избегать конфликтов; стремления к самовыражению, выражению своего «Я»; умение самопрезентации [3].

Таким образом, самоактуализация (самореализация) личности осуществляется посредством операции дивергенции, которая и понимается как основа креативности, а уровень ее развития обуславливает самоактуализацию личности.

Для подтверждения обусловленности самоактуализации уровнем креативности нами было проведено экспериментальное исследование на выборке сотрудников сферы образования, проходивших повышение квалификации на ФПК и ППРО НГПУ. В исследовании приняли участие 46 человек в возрасте от 30 до 40 лет, стаж работы которых составил 8 – 12 лет.

Самоактуализация личности изучалась по методике «*Диагностика самоактуализации личности*» А. В. Лазуткина в адаптации Н. Ф. Калина. Для изучения креативности личности использовали методику «*Диагностика личностной креативности*» (Е. Е. Туник), которая позволяет определить четыре особенности творческой личности: любознательность (Л); воображение (В); сложность (С) склонность к риску (Р).

Общий анализ полученных данных по составляющим креативности выявил, что высокий показатель уровня креативности имеют 35 % испытуемых, это обеспечивается высокими показателями, превышающими методические нормы, таких составляющих креативности как склонность к риску, любознательность, сложность. Средний показатель – 38 %, низкий у 27 % испытуемых, который соответствует показателю воображение. Наиболее развита в группе респондентов составляющая креативности – склонность к риску. Менее – воображение.

На следующем этапе провели дифференциацию общей выборки испытуемых по критерию личностной креативности и сравнили показатели составляющих самоактуализацию между респондентами с высоким уровнем личностной креативности и с низким уровнем. Сопоставление средних величин по исследуемому параметру наглядно представлено на рисунке 2.

При сопоставлении показателей составляющих самоактуализацию респондентов с низким и высоким уровнем личностной креативности, мы наблюдаем явные различия по составляющим: ориентация во времени, ценности, потребности в познании, креативность, самопонимание и аутосимпатия.

Таким образом, чем выше у испытуемых уровень личностной креативности, тем более для них характерно осознание ценности жизни «здесь и теперь». Они разделяют ценности самоактуализирующейся личности,

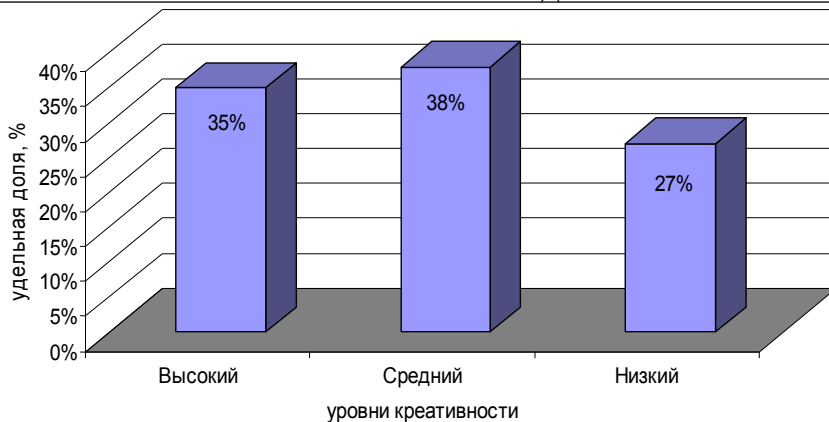


Рисунок 1 – Диаграмма, иллюстрирующая распределение процентной доли испытуемых по уровню креативности. Методика Е.Е. Туник

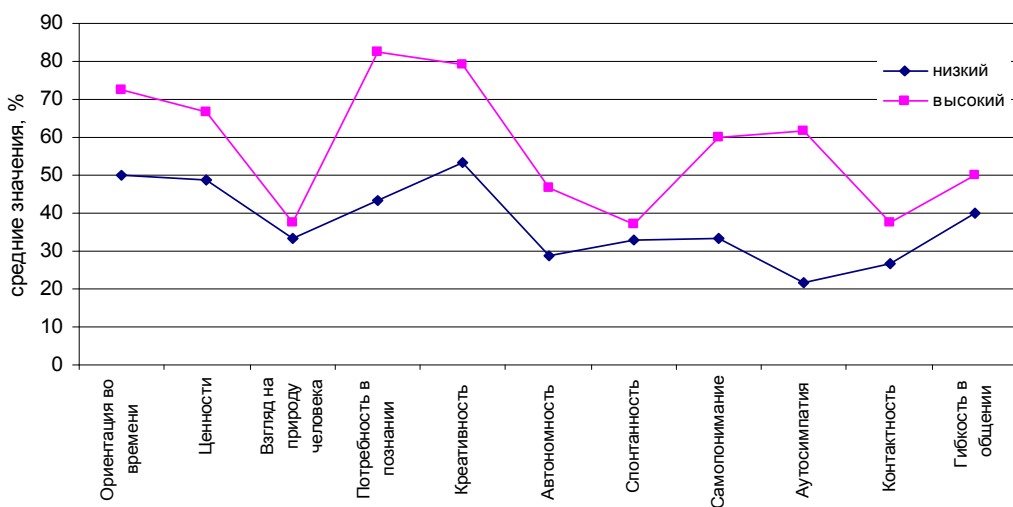


Рисунок 2 – Диаграмма, иллюстрирующая сопоставление параметров составляющих самоактуализацию между респондентами с высоким и низким уровнем личностной креативности. Методика А. В. Лазукина в адаптации Н. Ф. Калина

открыты новым впечатлениям, творчески относятся к жизни, не склонны подменять собственные вкусы и оценки внешними социальными стандартами. Для ответа на вопрос о том, статистически достоверны ли друг от друга отличия показателей самоактуализации испытуемых с высоким уровнем креативности и испытуемых с низким уровнем креативности, применяли *U*-критерий Манна-Уитни.

В результате чего были обнаружены достоверные различия между показателями испытуемых с высоким и низким уровнем личностной креативности по 5 составля-

щим показателей самоактуализации, которые отражены в таблице 1.

Выявлены достоверные различия по 5-ти составляющим: *ценности*  $U_{эмп} = 30$ ; *потребность в познании*  $U_{эмп} = 22$ ; *креативность*  $U_{эмп} = 53$ , *аутосимпатия*  $U_{эмп} = 22,5$ , *общий уровень самоактуализации*  $U_{эмп} = 55$ . Подтверждаем гипотезу  $H_1$ : уровень признака *ценности, потребность в познании, креативность, аутосимпатия, общий уровень самоактуализации* в группе респондентов с высоким уровнем личностной креативности достоверно выше уровня признака в группе респондентов с низким уровнем лич-

Таблица 1 – Оценка достоверности различий показателей самоактуализации между испытуемыми с высоким и низким уровнем креативности

	RankSum с высоким	RankSum с низким	Uэмп	p-level	Принимаемая гипотеза
Ориентация во времени	503	292	83	0,109301	H <sub>0</sub>
Ценности	419	76	30*	0,044358	H <sub>1</sub>
Взгляд на природу человека	485,5	309,5	109,5	0,531437	H <sub>0</sub>
Потребность в познании	607	98	22***	0,000120	H <sub>1</sub>
Креативность	546	249	53**	0,005315	H <sub>1</sub>
Автономность	479	316	103	0,386987	H <sub>0</sub>
Спонтанность	253	152	77	0,068422	H <sub>0</sub>
Самопонимание	383	242	97	0,277493	H <sub>0</sub>
Аутосимпатия	607	98	25,5**	0,002274	H <sub>1</sub>
Контактность	324	271	105	0,428670	H <sub>0</sub>
Гибкость в общении	407	288	122	0,868427	H <sub>0</sub>
Общий уровень самоактуализация	574	191	55**	0,008486	H <sub>1</sub>

Примечание: Знаком \* – отмечены значимые корреляции

\*\*\* – высокий уровень значимости ( $p \leq 0,001$ );

\*\* – средний уровень значимости ( $p \leq 0,01$ )

\* – низкий уровень значимости ( $p \leq 0,05$ )

ностной креативности.

Обобщая проведенный выше анализ полученных достоверных различий, подчеркнем, что для личности с высоким уровнем креативности характерны ценности самоактуализирующейся личности, к числу которых А. Маслоу относит такие, как истина, добро, красота, целостность, отсутствие раздвоенности, жизненность, уникальность, совершенство, свершения, справедливость, порядок, простота, самодостаточность, открытость новым впечатлениям. В деятельности работников сферы образования данные ценности являются профессионально значимыми и определяют основу духовного удовлетворения от выполняемой деятельности.

Таким образом, полученные результаты исследования позволяют считать, что самоактуализация личности обусловлена уровнем развития креативности.

#### Библиографический список

1. Вахромов Е. Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации. – М.: Сфера, 2001. – 348 с.
2. Коростылёва Л. А. Психология саморегуляции личности. – М.: Изд-во Речь, 2005. – 222 с.
3. Лопатин Е. А. Педагогические аспекты самоактуализации студентов в вузе: дис. канд. пед. наук. – Рязань: 2009. – 278 с.
4. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты. – М.: Изд-во Речь, 1982. – 155 с.
5. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития / Под ред. Реана А. А. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 416 с.
6. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Дайджест, 1994. – 425 с.
7. Рубинштейн С. Л. Самосознание личности и ее жизненный путь. – СПб., Питер, 1998. – 677 с.
8. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Питер, 2003. – 608 с.

**Одинцова Марина Александровна**

*Кандидат биологических наук, доцент кафедры теоретических основ физической культуры факультета физической культуры Новосибирского государственного педагогического университета, marya.ap@mail.ru, Новосибирск*

## СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В РАБОТЕ СПОРТИВНОГО ПСИХОЛОГА

*Аннотация.* В статье приведён системный анализ основных направлений работы спортивного психолога с учётом закономерностей построения процесса подготовки спортсмена, выделены целевые установки её психологического сопровождения и требования к осуществлению. Выявленные в процессе исследования взаимосвязи и упорядоченность реализации деятельности психолога спорта представлены в модели его системной работы.

*Ключевые слова:* системный подход, психологическое сопровождение спортивной подготовки, модель работы психолога спорта

**Odintsova Marina Aleksandrovna**

*Candidate of biological sciences, associate professor of the department of physical culture theory of the faculty of physical culture at the Novosibirsk state pedagogical university, marya.ap@mail.ru, Novosibirsk*

## SYSTEM APPROACH IN WORK OF THE SPORTS PSYCHOLOGIST

*Abstract.* The system analysis of the main directions of work of the sports psychologist is provided in article taking into account regularities of creation of process of preparation of the athlete, purposes of its psychological maintenance and the requirement to implementation are allocated. The interrelations revealed in the course of research and orderliness of realization of activity of the psychologist of sports are presented to models of its system work.

*Keywords:* system approach, psychological maintenance of sports preparation, model of work of the psychologist of sports.

Психологические трудности, которые испытывает спортсмен в процессе своей подготовки, всегда обусловлены рядом причин, закономерностей их возникновения. Имея внешнее выражение в конкретном виде спортивной деятельности, индивидуальном, или, особенно, командном, эти причины усложняют свои взаимосвязи и закрепляются. Зависит этот процесс от цели, задач, условий и особенностей осуществления самой спортивной деятельности. Таким образом, глубокое понимание проблемы необходимо дополнять целостным, системным её видением. Но на сегодняшний день в научно-методической специальной литературе недостаточно уделено внимания именно комплексному рассмотрению направлений работы спортивного психолога с учётом структурных особенностей спортивной деятельности. Исходя из выше изложенного, целью исследования являлась разработка модели системной работы спортивного психолога.

В психологии «системный подход связан с переосмыслением её методологических позиций и созданием принципа системности, требующего любые психические сущности и явления изучать в качестве открытых иерархических систем» [3, с. 325].

Общей целью психологического обеспечения спортивной подготовки является создание психической готовности спортсмена к достижению высокого результата на соревнованиях. Реализация цели предусматривает: развитие и совершенствование необходимых в данном виде спорта психических процессов и качеств, формирование умений управлять своим психическим состоянием, создание индивидуального стиля спортивной деятельности, развитие способности наиболее полно раскрывать на соревнованиях накопленный в тренировках потенциал, обеспечение надёжности и стабильности выступлений на соревнованиях, оптимизацию восстановления и др. Все эти задачи

спортивный психолог должен осуществлять в единстве с тренером, родителями, массажистом, врачом, руководством и учитывать взаимодействие спортсмена с другими членами данной группы.

В системе психологического сопровождения спортивной деятельности В. Г. Сивицкий выделяет две части: организационную и методическую. Организация работы спортивного психолога предполагает определение им своей роли в тренировочном процессе, конкретизацию задач и условий их решения, обеспечение регулярности психологического воздействия и др. Методическая часть представлена формами, средствами, способами психологической подготовки спортсменов, а также критериями её оценки [4]. В. В. Находкин конкретизируя эти две части, дополняет и формулирует направления деятельности спортивного психолога; при этом рассматривает не только организационно-методическую составляющую, но и исследовательско-аналитическую, психотерапевтическую и консультативно-просветительскую, совершенствующую профессиональную компетентность и условия труда [2]. А. Н. Веракса видит два основных направления – это образовательное и консультативное, что также важно учитывать в работе практического психолога [1].

Анализ направлений и функций деятельности спортивного психолога (А. Д. Ганюшкин, Г. Д. Горбунов, В. Р. Малкин, В. В. Находкин, А. Ц. Пуни, Г. И. Савенков, В. Г. Сивицкий и др.) позволяет выделить уже этапы его работы: 1) определение роли психолога в процессе подготовки спортсмена и взаимодействии с тренером; 2) психодиагностика; 3) формирование задач и установок на подготовку; 4) планирование индивидуальной программы подготовки спортсмена; 5) осуществление программы развития и совершенствования спортсмена при получении обратной связи; а также оказание психотерапевтической и консультативной помощи; 6) коррекция программы (в случае необходимости); 7) осуществление специальной психической подготовки к конкретному соревнованию; 8) управление психическим состоянием спортсмена в соревнованиях (секундирование); 9) компенсация негативных последствий (восстановление); 10) анализ полученных результатов и совершенствование профессиональной подготов-

ленности.

Руководством к осуществлению всех этапов работы психолога должны являться требования специфики вида спорта и специализации спортсмена. Именно особенности выполнения соревновательных упражнений будут определять конкретные задачи, средства, способы и условия психологического сопровождения процесса подготовки. Следует учитывать: зависит ли результат выступления на соревнованиях от собственных психофизических возможностей спортсмена или от согласованности его действий в паре или команде; определяет ли форма противоборства прямой физической, опосредованный контакт или его отсутствие. Также важно основываться на требованиях к проявлению двигательных способностей при выполнении данных действий, то есть учитывать характер упражнений: скоростно-силовой, координационный, с проявлением выносливости или с комплексной реализацией физических качеств. Большое значение имеют факторы, влияющие на стабильность спортивных результатов (Рисунок).

Таким образом, спортивному психологу необходимо хорошо разбираться в особенностях техники, тактики, проявлении двигательных способностей при выполнении соревновательных действий, опираться на условия реализации этих видов готовности на тренировках и соревнованиях. Это поможет ему подобрать соответствующие специфике вида спорта психологические задания.

Своевременность своих действий психолог должен определять в соответствии со временем, необходимым для подготовки к соревнованию, количеством стартов, их значимостью, промежутками между отдельными соревнованиями. В результате, важным аспектом для планирования психологического обеспечения выступает возраст, уровень квалификации спортсмена, особенности индивидуальной системы соревнований: перманентной, локальной или смешанной, а также периодизация спортивной подготовки [5]. При этом можно выделить, что в подготовительном периоде тренировки мы, в основном, решаем задачи общей психологической подготовки, при приближении к ответственному соревнованию – специальной, в процессе соревнований осуществ-



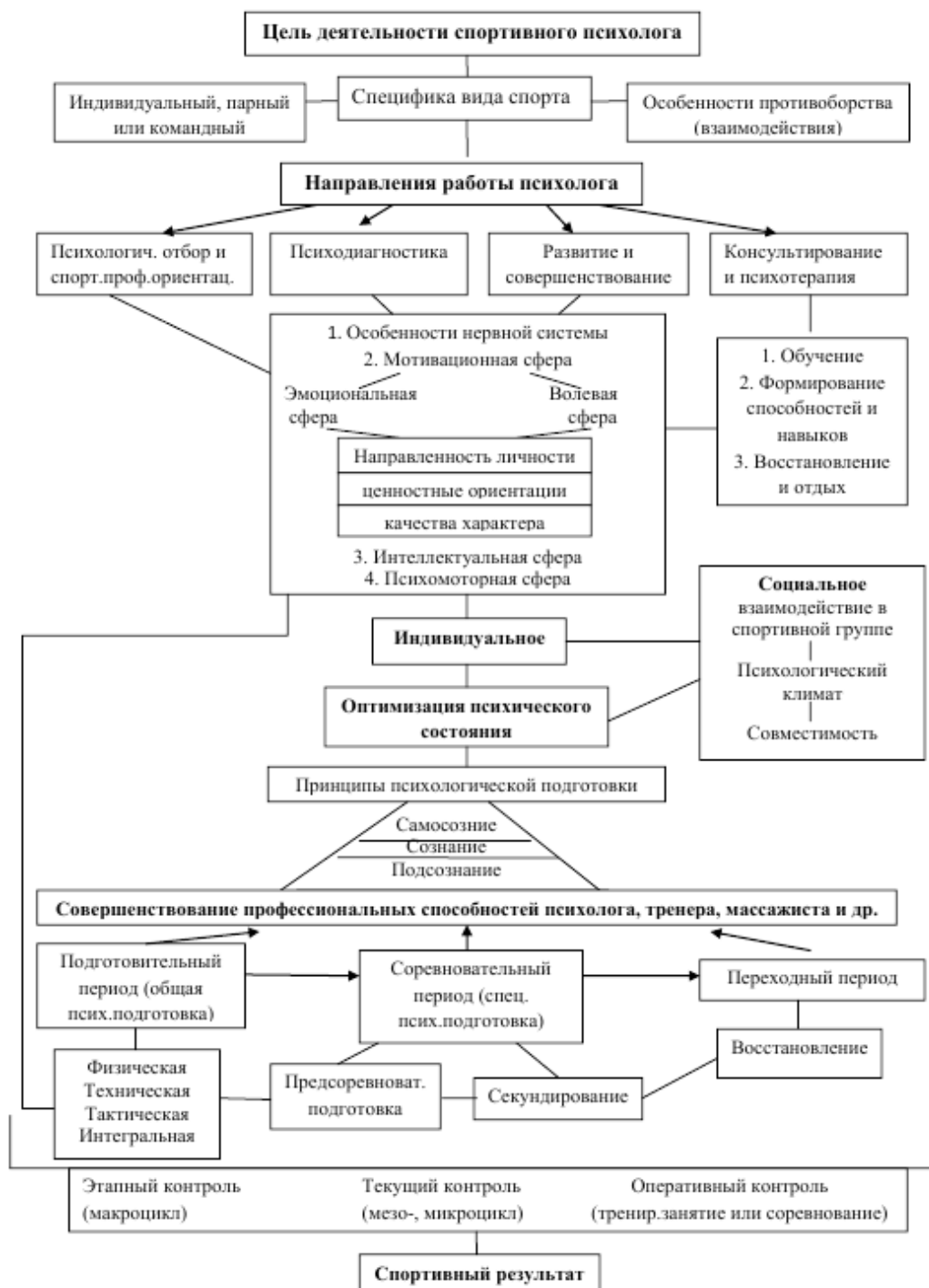


Рисунок – Модель системной работы спортивного психолога

влияем непосредственное психологическое воздействие – секундирование. Содержание и подготовительного и соревновательного периодов определяет особенности психо-

физического восстановления в переходном периоде.

В процессе психологической подготовки следует основываться на критериях эф-

фективной соревновательной деятельности спортсмена. В связи с этим, изучив сильные и слабые в данной спортивной специализации стороны психики занимающегося, на ранних этапах подготовки психолог может порекомендовать реализовать свои задатки и возможности в другом виде спорта или составить программу дальнейшего психологического обеспечения и осуществлять её. При этом необходимо учитывать не только индивидуальные особенности спортсмена, но и характер его взаимодействия с другими членами группы.

Психо-эмоциональное состояние определяет характер реализации всех проявлений психики. Оптимизируя его, мы обеспечим эффективную реализацию физических и психических возможностей каждого спортсмена на тренировке или на соревновании, а также будем способствовать улучшению общего настроения членов группы.

Воздействие на психику может осуществляться на подсознательном (внушение) или сознательном (убеждение) уровнях, последний из которых аккумулируется в самосознании, саморазвитии, самовоспитании спортсмена. При этом основные принципы психологической подготовки (сознательности, систематичности, всесторонности, согласованности, индивидуализации) [Там же] являются теми фундаментальными положениями, на которых основывается такое воздействие в процессе психологического сопровождения подготовки спортсмена. Важно помнить и об обеспечении контроля за реализацией программы подготовки, который должен согласовываться с циклами спортивной тренировки.

Осуществление выше представленных

функций способствует совершенствованию профессиональных качеств, навыков и способностей спортивного психолога, а также всех специалистов, работающих со спортсменом (спортсменами) и психологом в единстве.

Представленный системный подход в работе спортивного психолога характеризуется как многомерный и многоуровневый, динамически развивающийся процесс, обусловленный тесными взаимосвязями психических явлений с особенностями осуществления спортивной подготовки. Периодизация и цикличность тренировочного процесса в конкретном виде спортивной специализации является системообразующим фактором деятельности психолога. Целостная и слаженная работа психолога с тренером, врачом, массажистом, руководством может обеспечить совершенствование этой системы благодаря комплексному видению закономерностей психической деятельности занимающегося на разных этапах спортивной деятельности.

#### Библиографический список

1. *Веракса А. Н.* Профессия «Спортивный психолог» // Национальный психологический журнал. – 2012. – № 1. – С. 134–138.
2. *Находкин В. В.* Психология спорта и деятельность спортивного психолога. – Якутск: Изд-ко-полиграф. комплекс СВФУ, 2011. – 343с.
3. Психология спорта в терминах, понятиях, междисциплинарных связях. – СПб ГАФК им. П.Ф.Лесгафта, 1996. – 451 с.
4. *Сивицкий В. Г.* Система психологического сопровождения спортивной деятельности // Теория и практика физической культуры, 2006. – № 6. – С. 40–43.
5. Теория и методика спорта. – М., Изд. Центр Академия, 2000. – 416 с.

**Первозкина Юлия Михайловна**

Кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психологии личности и специальной психологии факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета, доцент кафедры практической психологии Новосибирского гуманитарного института, per@brk.ru, Новосибирск.

**Первозкин Сергей Борисович**

Кандидат психологических наук, начальник Центра тестирования и инновационных технологий, доцент кафедры практической психологии факультета психологии Новосибирского гуманитарного института, per@bk.ru, Новосибирск,

**Агавелян Оганес Карпетович**

Доктор психологических наук, профессор Института детства Новосибирского государственного педагогического университета, oganesagavelyan@yandex.ru, Новосибирск

**Агавелян Рубен Оганесович**

Доктор психологических наук, профессор Института детства Новосибирского государственного педагогического университета, ruben\_ag@mail.ru, Новосибирск

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА «МАТЕМАТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ» В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

*Аннотация:* В статье описаны результаты научно-методической разработки структуры проектно-исследовательской технологии при обучении применению студентами гуманитарных специальностей математических методов в психолого-педагогических исследованиях. Проанализировано понимание и использование проектных технологий в различных исследованиях и уточнено определение проектно-исследовательской технологии. Структура проектно-исследовательской технологии при обучении методам математической статистики в высшей школе представлена как одна из педагогических технологий, позволяющих эффективно обучать студентов психолого-педагогических специальностей и способствующих их профессиональной саморегуляции и творческой активности.

*Ключевые слова:* метод проектов, структура проектно-исследовательской технологии, методы математической статистики, профессиональная саморегуляция, творческий потенциал.

**Perevozkina Julia Mihajlovna**

Candidate of psychological sciences, head of the department of personality psychology and special psychology at the Novosibirsk state pedagogical university, associate professor of the department of practical psychology of the Novosibirsk humanitarian institute, per@brk.ru, Novosibirsk

**Perevozkin Sergey Borisovich**

Candidate of psychological sciences, chief of the department of testing and innovations, associate professor or lecturer of the department of practical psychology of the Novosibirsk humanitarian institute, per@brk.ru, Novosibirsk

**Agaveljan Oganess Karapetovich**

Doctor of psychological sciences, professor of the Institute of the childhood at the Novosibirsk state pedagogical university, oganesagavelyan@yandex.ru, Novosibirsk

**Agaveljan Ruben Oganessovich**

Doctor of psychological sciences, professor of the Institute of the childhood at the Novosibirsk state pedagogical university, ruben\_ag@mail.ru, Novosibirsk

**USE OF DESIGN AND RESEARCH TECHNOLOGY  
IN COURSE TEACHING "MATHEMATICAL METHODS  
IN PSYCHOLOGO-PEDAGOGICAL RESEARCHES"  
AT THE HIGHER SCHOOL**

*Abstract.* In article results of scientific and methodical development of structure of design and research technology are described when training application by students of humanitarian specialties of mathematical methods in psychological and pedagogical researches. The understanding and use of design technologies in various researches is analyzed and definition of design and research technology is specified. The structure of design and research technology when training in methods of mathematical statistics at the higher school is presented as one of the pedagogical technologies allowing effectively to train students of psychological and pedagogical specialties and promoting their professional self-control and creative activity.

*Keywords:* method of projects, structure of design and research technology methods of mathematical statistics, professional self-control, creative potential.

Актуальность работы обусловлена динамическими изменениями в социуме, увеличением информационных технологий, расширением информационного пространства, жесткой конкуренцией на рынке труда. В связи с этим на сегодняшний день значительно трансформировались не столько количественно, но скорее качественно требования к обучающемуся в высшей школе субъекту, который должен обладать как полученными в вузе знаниями, умениями и навыками, так и уметь планировать собственную деятельность, владеть способами постановки проблемы и искать творческие пути решения проблемы, владеть современными информационно-коммуникационными технологиями и т.д. Сказанное выше определяет актуальность настоящего исследования, которое направлено на научно-методическую разработку структуры проектно-исследовательской деятельности применяемой при обучении студентов математическим методам в психолого-педагогических исследованиях. Указанное будет способствовать их творческой активности в использовании средств и технологий современной электронной среды при обучении в высшей школе.

В настоящее время в системе образования большая часть образовательного времени отводится самостоятельному обучению студента, формированию у него поисковых умений, применению теоретических знаний в практической области, обработке полученного практическим путем материала, грамотному представлению полученных результатов. Совокупность перечисленных умений можно отнести к проектным

технологиям, которые начинаются с определения цели исследования, проблемного поля и материала исследования, описанием плана исследования, и заканчиваются непосредственным проведением исследования и представлением полученных результатов.

Появление метода проектов обязано принципу «обучение посредством делания» сформулированных американскими приверженцами прагматической педагогики Дж. и Э. Дьюи, Х. Килпатриком, Э. Коллингсом. Ученые предлагали строить обучение на активной основе вовлекая учащегося в область знаний, которая ему интересна и демонстрируя пригодность полученных таким образом знаний для жизни. В России также была образована группа ученых-педагогов во главе с С. Т. Шацким, которые использовать проектные методы в практике преподавания. Затем данный метод был запрещен в России, тогда как других странах метод проектов приобретает огромную популярность в силу рационального сочетания теоретических знаний и их практического применения для решения конкретных проблем. Активное использование метода проектных технологий возобновилось последнее десятилетие, поскольку возникла необходимость организации активных методов и в том числе активизация познавательной и учебной деятельности учащихся. Появились научные и практические работы, посвященные описанию использованию метода проектных технологий в науке и практике педагогики.

Метод проектов также является центральной категорией исследования в работе Л. З. Меркуловой [3], которая доказала, что участие в проектной деятельности млад-

ших школьников взаимосвязано с реализацией личностного потенциала, ростом активности школьников, их адаптации к учебному процессу, с интеллектуальным развитием. Автором выявлены психолого-педагогические условия, определяющие эффективность управления учебным проектированием младших школьников: концептуальное осмысление учителем учебного проектирования как личностно ориентированной деятельности; управление учебным проектированием на основе диагностики психологического развития и образовательной подготовки младших школьников; реализация проектной технологии как системы педагогической деятельности по конструированию самостоятельной работы учащихся начальных классов, регулированию полисубъектных отношений в образовательном процессе; обогащенность содержания совместной деятельности гностическим, аксиологическим и креативным компонентами.

Таким образом, Л. З. Меркулова определяет проектную деятельность как педагогическую технологию, позволяющую интенсифицировать учебный процесс, интегрировать знания учащихся и создающую благоприятные условия для интеллектуального развития школьников.

Т. В. Кузнецовой [1] уточнено понятие проектно-исследовательской деятельности, под которой автор понимает специально организованную совместную учебно-познавательную деятельность педагога и учащихся по планированию и реализации исследования. Автор называет следующие этапы проектной деятельности учащихся: постановку личностно-значимых образовательных задач; планирование хода и способов исследования; определение ожидаемых результатов; развёртывание деятельности по решению образовательных задач; создание конкретного продукта.

В ходе экспериментального исследования Т. В. Кузнецовой было установлено, использование педагогом проектно-исследовательской деятельности в процессе обучения младших школьников способствует развитию у учащихся самостоятельности, инициативности, творческого потенциала, внутренней мотивации к учебно-исследовательской деятельности, а также изменению позиции от исполнителя к участнику.

И. А. Юрловская [4] отмечает, что метод проектов позволяет решить ряд задач: 1) проблему мотивации – открытые творческие задания мотивируют учащихся к поиску; 2) реализуются принципы личностно-ориентированного обучения – учащиеся выбирают задания в соответствии со своими способностями и интересами; 3) происходит освоение учащимися проектно-образовательной деятельности – приобретается опыт разрешения реальных жизненных проблем; 4) происходит обучение и использование новейших компьютерных технологий.

Таким образом, можно резюмировать, что метод проектов – это педагогическая технология, которая включает в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, способствующих раскрытию творческого потенциала учащихся, развитию активной позиции в обучении, самостоятельности в приобретении необходимых знаний, гибкой адаптации в окружающем мире.

Вследствие того, что курс использования методов математической статистики требует от слушателей математической подготовки в объеме вузовского курса высшей математики и теории вероятности у многих студентов психолого-педагогических специальностей возникают трудности, поскольку большинство из них являются гуманитариями. В этой связи необходимо построить такую структуру проектно-исследовательской деятельности, которая сделала доступным освоение студентами гуманитарных профессий основ математической статистики. При этом главной целью будет являться раскрытие содержательной стороны методов математической статистики – определение возможностей их практического применения в психолого-педагогических исследованиях. Учитывая выше сказанное, мы предлагаем при обучении методам математической статистики следующую структуру проектно-исследовательской технологии (рисунок).

Структура проектно-исследовательской технологии при обучении методам математической статистики в высшей школе включает в себя четыре взаимосвязанных части: 1. Проектную часть; 2. Исследовательская часть; 3. Математическая часть; 4. Технологическое портфолио.

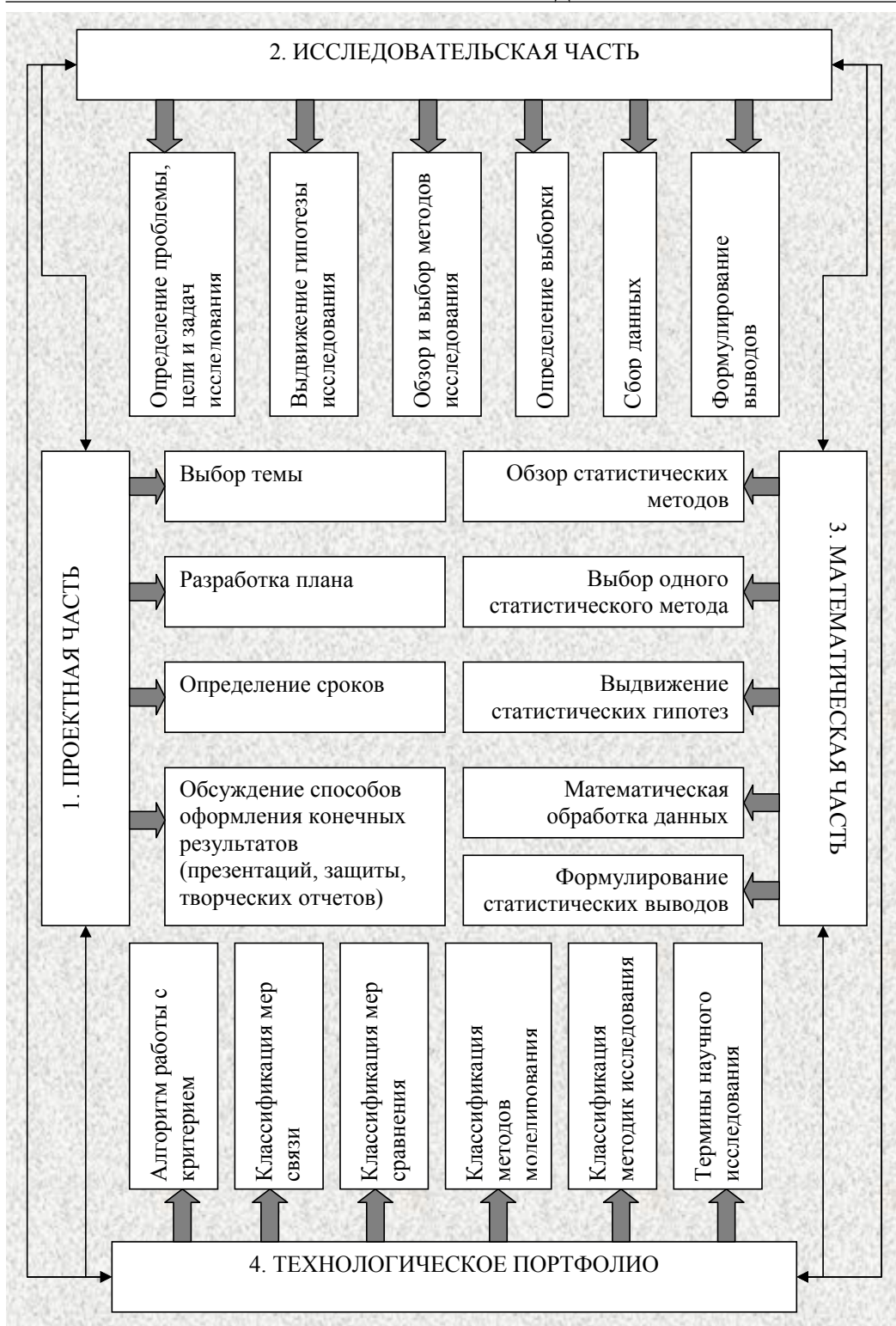


Рисунок – Структура проектно-исследовательской технологии при обучении методам математической статистики

**Выводы**

1. Таким образом, использование проектно-исследовательской технологии в обучении методам математической статистики является эффективно педагогической технологией представляющей средство профессиональной саморегуляции студентов психолого-педагогических специальностей и способствующей развитию у них творческого потенциала, активной позиции в обучении, самостоятельности в приобретении необходимых знаний, гибкой адаптации в окружающем мире.

2. Структура проектно-исследовательской технологии при обучении методам математической статистики представлена следующими взаимосвязанными структурными компонентами: проектная часть - стимулирует интерес студентов к определенным психолого-педагогическим проблемам; исследовательская часть - формирует навыки проведения научного исследования; математическая часть - формирует компетенции дающие возможность применять статистические методы и делать на их основании правильные выводы в психолого-педаго-

гических исследованиях; технологическое портфолио по проектно-исследовательской технологии – выступает как свод инструктивных ориентиров выбора нужной информации по выполнению каждого из обозначенных компонентов.

**Библиографический список**

1. *Кузнецова Т. В.* Содержание и этапы обучения проектно исследовательской деятельности в начальной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук Томский гос. пед. ун-т. – Томск, 2011. – 18 с.
2. *Леонтьева А. В.* Использование проектно-исследовательской технологии в развитии творческого потенциала учащихся при обучении биологии: автореф. дис. ... канд. пед. наук Московский педагогический гос. ун-т. – М., 2012. – 23 с.
3. *Меркулова Л. З.* Психолого-педагогические условия управления учебным проектированием в начальной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук Московский городской педагогический ун-т. – М., 2006. – 22 с.
4. *Юрловская Ю. А.* Проектные технологии как средство развития индивидуальности учащихся // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 94–97.

*Тимербулатова Эльвира Салаватовна*

*Старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования Новосибирского государственного педагогического университета, elvira1977@mail.ru, Новосибирск*

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН-МАТЕРЕЙ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются деятельностный и гендерный подходы, изучающие влияние профессиональной деятельности на ценностно-смысловую сферу личности. Анализируются психологические механизмы формирования ценностно-смысловой сферы современных женщин-матерей, ориентированных и не ориентированных на высокие профессиональные достижения. Ценностные отношения женщин, не ориентированных на профессиональные достижения, преимущественно направлены «на другого» (высокая значимость образа собственной матери, мужа), преобладают ценности материнской сферы (ценность семьи, ребенка, материнства) и сформированы под влиянием механизма идентификации. У женщин, ориентированных на профессиональные достижения, в формирование ценностно-смысловой сферы задействован механизм интернализации, в результате чего преобладает ориентация преимущественно на себя, установка на переживание успешности себя как в роли матери, так и в роли профессионала. Механизм интернализации в наибольшей степени способствует усилению ценностей профессиональных достижений. Выявлено, что одним из компонентов личностной сферы женщин-матерей является «профессиональная сфера» как система установок, ценностных ориентаций, связанных с представлениями об образе «Я-субъект профессиональной деятельности». Содержанием профессиональной сферы являются ценность профессионального успеха, ценностное отношение к образу «Я-профессионал», к понятию «работа» как выполнению служебно-производственных обязанностей.

*Ключевые слова:* профессиональная деятельность женщин-матерей, ценностно-смысловая сфера личности, ценностные ориентации женщин, гендерный подход.

*Timerbulatova Elvira Salavatovna*

*Senior lecturer of the department of pedagogics and psychology of the Institute of history, humanitarian and social education at the Novosibirsk state pedagogical university, elvira1977@mail.ru, Novosibirsk*

## **PROFESSIONAL EXPERIENCE AS A FACTOR OF VALUE-SENSE SPHERE OF THE PERSONALITY OF MODERN MOTHERS**

*Abstract.* The article examines the activity and the gender approach, studying the influence of professional activities in the field of value-meaning person. The psychological mechanisms of value-semantic sphere of modern mothers-oriented and not focused on high professional achievements are analyzed. The value of women's attitude is not focused on professional achievements, mainly focused «on the other» (high value of the image of his own mother, husband), dominated by the values of the parent scope (the value of family, baby, maternity) and shaped by the mechanism of identification. In women, focused on professional achievements in the formation of values and purpose areas involve internalization mechanism, resulting in the predominant orientation mainly on herself, setting herself to experience success both as a mother and as a professional. The mechanism of internalization is most conducive to strengthening the values of professional achievements. It was revealed that one of the components of personal sphere of mothers is a «professional field» as a system of attitudes, values associated with the concept of the image of «I-subject professional activities». The content of the professional spheres are the value of professional success, the value relation to the image of «I'm a professional», the concept of «work» as the fulfillment of service and work responsibilities.

*Keywords:* professional activities of mothers, value-sense sphere of personality, values women, the gender approach.



На современном этапе изучения проблем профессионального становления зрелой личности ученые единодушно отмечают, что реализуясь в профессии, личность добивается самоактуализации, самореализации, так как профессионализация максимально способствует удовлетворению потребностей взрослого человека и личностному росту [1–4]. Такое просоциальное поведение является признаком целостности и зрелости мотивационно-потребностной и ценностно-смысловой сфер личности (К. А. Абульханова-Славская, Е. А. Климов, В. Д. Шадриков, Л. Б. Шнейдер, Э. Эрикссон, Б. А. Ясько и др.). Однако в последние десятилетия появились исследования, в которых ряд авторов сформулировали противоположную позицию, утверждая, что широкое распространение внесемейных ценностей связано с популярностью реализации в профессиональной деятельности. По мнению Ц. П. Короленко, Н. Г. Марковской, М. А. Токмаковой такая ситуация является признаком утверждения исключительно эгоистических, гедонистических ценностей и позволяет прогнозировать дальнейшее развитие кризиса института семьи. Данное противоречие стимулирует исследовательский интерес и определяет несомненную актуальность рассматриваемых в данной статье вопросов.

В современных психологических исследованиях можно выделить два подхода, в рамках которых изучаются проблемы динамики ценностных ориентаций личности в результате профессиональной деятельности: деятельностный и гендерный. В деятельностном подходе принято считать, что ценностные ориентации, усваиваемые в процессе развития, зависят от того, в какую деятельность включена личность. В работах В. Ф. Сержантова, В. Д. Шадрикова и др. ценностные ориентации выступают в качестве важного механизма регуляции деятельности. В работах Е. А. Климова, И. Данча, И. Б. Ханиной, Э. Ф. Зеер, И. В. Ивановой, О. М. Краснорядцевой, В. В. Соболенкова и др. особенности организации профессиональной деятельности, ее направленность и объект выступают в качестве отдельных факторов развития или деформации системы ценностных ориентаций личности. А. В. Юпитов уточняет, что характер влияния профессиональной деятель-

ности на личностное развитие определяется наличием или отсутствием «деятельностно-смыслового единства», которое заключается в соответствии профессиональных и личностных ценностей.

Анализ работ данных авторов позволяет нам выделить единицей анализа «профессиональную сферу» в структуре личности женщин, представляющую, по нашему мнению, систему установок, ценностных ориентаций, связанных с представлениями об образе «Я–субъект профессиональной деятельности». Содержанием профессиональной сферы как части личностной сферы мы считаем ценность профессионального успеха, ценность и ценностное отношение к образу «Я–профессионал», а также ценностное отношение к понятию «работа» как выполнению служебно-производственных обязанностей [3].

В рамках гендерного подхода проблемы женской профессиональной сферы раскрываются в понятиях «деловая женщина», «женская деловая активность» (О. Н. Кричевская, В. А. Суковатая, Г. В. Турецкая, Т. А. Фомина, А. Е. Чирикова, А. Г. Штейнберг и др.). Исследованиям работающих женщин и работающих матерей посвящены работы О. А. Гаврилицы, О. М. Здравомысловой, И. О. Тюриной и др. Проблемы самореализации современных женщин и связанных с нею профессиональной самореализации нашли свое отражение в исследованиях Л. В. Поповой, А. А. Чекалиной. Методология изучения процесса феминизации профессиональной сферы как социального вида деятельности разработана Э. А. Понуждаевым. В работах данных авторов лейтмотивом звучит проблема реализации женского профессионализма (как исторически не полотиичного рода занятий) и полотиичной деятельности.

В своем исследовании, опираясь на два вышеназванных подхода, мы рассмотрели формирование ценностно-смысловой сферы у женщин-матерей с разными ценностными ориентациями, условно обозначенные нами как «ориентированные на профессиональные достижения» (группа 1) – 52 человека и «неориентированные на профессиональные достижения» (группа 2) – 70 человек. Возраст участниц от 28 до 40 лет, группы гомогенны между собой по ряду признаков:

по характеру семейной организации – полная семья; наличие ребенка (детей); по образовательному статусу матери (высшее образование).

Опираясь на классификацию механизмов формирования ценностных ориентаций М. С. Яницкого, мы считаем возможным выявить их на примере изучаемых групп. На уровне низшего пласта ценностей М. С. Яницким обнаружено снижение ранга значимости ценностей профессиональной самореализации при повышении потребности в развлечениях, что свидетельствует о «защитном» характере происхождения таких ценностей [4, с. 181]. Мы, рассматривая профессиональные достижения как высший уровень профессиональной деятельности, считаем адаптационные механизмы гипотетически задействованными лишь на первоначальном этапе становления профессионального «образа Я». Осознанная установка на самореализацию в материнстве у женщин группы 2 выявляет ответственное родительское отношение, когда все ресурсы родителя сосредоточены на эффективном выполнении родительских функций. Таким образом, адаптационные механизмы не являются преобладающими у женщин с изучаемыми ценностными ориентациями.

Набор ценностей, сформированных под воздействием механизма идентификации, образуют категорию субъектов «ориентированных на других». «Преимущественно посредством идентификации формируется уровень ценностей семейной жизни, карьеры и общественного признания, исполнительности, воспитанности, аккуратности и т.п.» [Там же, С. 192]. Идентификация как механизм, обнаруживающий влияние профессиональной деятельности значимого другого на становление ценностных ориентаций, позволяет выявить значительную роль семейного фактора, влияния большого и малого социумов на развитие профессиональной сферы личности. Однако, в силу «внешнего» присвоения, может переживаться личностью как внутренне противоречивое состояние, обусловленное в первую очередь не личным выбором, а требованиями, предъявляемыми окружением.

В нашем практическом исследовании мы обнаруживаем значительную роль матери и материнско-дочерних отношений в фор-

мировании ценностного отношения к профессиональной деятельности и реализации материнства у респонденток, как ориентированных, так и неориентированных на профессиональные достижения. У женщин-матерей, ориентированных на высокие профессиональные достижения, отмечается, что образ матери является положительно значимым: чем выше уровень отношения к матери, тем выше уровень жизненных целей, которые ставит перед собой респондентка, тем выше оценка себя, ребенка и положительнее оценивание успехов в профессиональной деятельности. У женщин, неориентированных на профессиональные достижения, чем положительнее оценивается отношение к матери, тем выше оценивается сама мать, «образ Я» респонденток и готовность к активности в работе. Чем выше оценивается личность собственной матери, тем выше, с одной стороны, уровень отношения к профессиональным достижениям, с другой – выше и уровень отношения к семье.

Но следует отметить различный характер значения этой связи в данных группах. Так, показателем высокого уровня удовлетворенности жизнью у женщин-матерей группы 1 стала низкая степень активности, вмешательства матери в жизненный мир респонденток. В то же время у женщин-матерей группы 2 с образом матери связаны ожидания помощи, тесных контактов, а также присутствует влияние матери как на отношение к профессиональной сфере, так и на представления о семье. Таким образом, можно предположить, что ценностные ориентации женщин, неориентированных на профессиональные достижения, сформированы преимущественно под влиянием механизма идентификации, так как ценностные отношения преимущественно направлены «на другого» (высокая значимость образа собственной матери, мужа), преобладают ценности материнской сферы (ценность семьи, ребенка, материнства).

Высший уровень системы ценностей сформирован под воздействием механизма интернализации. М. С. Яницкий отмечает, что данный механизм является более сложным, так как предполагает осознанное присвоение и реализацию личностью познанных ценностей на основе личного выбора. Респондентов с преобладающим действием

данного механизма автор обозначает как «ориентированных на себя», с приоритетными ценностями творчества, активной деятельной жизни, широты взглядов, образованности. Среди характеристик данного типа личности автор называет преобладания мотива достижения успеха, автономию, самоактуализацию, высокую степень личной ответственности [Там же. С. 193]. Личностные характеристики категории респондентов с таким типом ценностных ориентаций совпадают с описанием личностных характеристик лидеров-субъектов профессиональной деятельности в работах А. В. Иващенко, А. В. Мелешко, П. Ю. Семенушина, А. Е. Чириковой и др. Это позволяет предположить, что интернализация является механизмом, способствующим в первую очередь усилению ценностей профессиональных достижений. В нашем практическом исследовании была обнаружена у женщин группы 1 ориентация преимущественно на себя, декларативная установка на переживание успешности себя как в роли матери, так и в роли профессионала. У женщин группы 2 превалирует ценность профессионального успеха. Выявлены общие ценностные отношения в обеих группах: отношение к матери, отношение к ребенку, отношение к работе, профессиональным достижениям, к семье, к материнству, к «Я». Общим показателем стало последнее место ценностного отношения к материнству. Наиболее значимым для женщин-матерей группы 1 является отношение к матери; у женщин-матерей группы 2 на первом месте находится ценностное отношение к профессиональным достижениям. Противоречивыми переживаниями отличаются в группе 1 отношение к ребенку, отношения к удовлетворенности жизнью;

в группе 2 отношение к профессиональным достижениям, к семье, к образу «Я», к материнству. В группе 1 зафиксированы тенденции противопоставления удовлетворенности жизнью ценностям материнской сферы, зафиксированы представление о связи профессиональной успешности и удовлетворенности жизнью. В группе 2 обнаружено, что отношение к удовлетворенности жизнью связано преимущественно с параметрами материнской сферы и оценкой себя.

Таким образом, наше исследование подтверждает тот факт, что профессиональная деятельность является важнейшим фактором становления ценностно-смысловой сферы личности. Особенностью в структуре личности современных женщин-матерей является тенденция к несогласованности декларируемых и реализуемых ценностей, что в целом позволяет выявить конфликтность, противоречивость содержания их ценностно-смысловой сферы.

#### Библиографический список:

1. *Кутняк С. В.* Формирование карьерных компетенций студентов педагогического вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №5. – С.84–90.
2. *Семенушин П. Ю.* Психологические детерминанты профессиональной самореализации личности лидера: дис. ... канд. психол. наук: Новосибирск, 2008. – 152 с.
3. *Тиммербулатова Э.С.* Влияние профессиональной деятельности женщин-матерей на уровень их удовлетворенности жизнью // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Серия Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т.18. – №3. – С.100–104.
4. *Яницкий М. С.* Психологические факторы и механизмы развития системы ценностных ориентаций личности: дис. ... д-ра психол. паук. –Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск, 2000. – 301 с.

**Шамшикова Ольга Александровна**

Кандидат психологических наук, профессор факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета, *kafedra\_psi@mail.ru*, Новосибирск

**Клепикова Наталья Михайловна**

Кандидат психологических наук, доцент факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета, *nataliaklepikova@ya.ru*, Новосибирск

**Гришин Александр Михайлович**

Зав. информационным психологическим кабинетом факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета, педагог-психолог МБУ Центр психолого-педагогической помощи молодежи «Радуга», *grischin.ngpu@yandex.ru*, Новосибирск

**ЭМПИРИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ  
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию совладающего поведения студентов педагогического вуза. На основе диагностики копинг-действий посредством эксплораторного факторного анализа выявлены эмпирические характеристики совладающего поведения студентов, будущих психологов: самообвинение, манипуляции, разработка способов решения проблемы, эмоционально-ориентированный поиск поддержки, проблемно-ориентированный поиск поддержки, отвлечение, активное решение проблемы. Общая выборка классифицирована на четыре группы посредством кластерного анализа методом Уорда. Профили копинг-стратегий выделенных групп свидетельствуют об альтернативном доминировании продуктивных, либо непродуктивных стратегий совладающего поведения. В целом проведенное исследование показывает неоднородный выбор способов совладания студентов.

*Ключевые слова:* эмпирическое исследование, копинг-стратегии, совладающее поведение.

**Shamshikova Olga Aleksandrovna**

*Candidate of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, kafedra\_psi@mail.ru, Novosibirsk*

**Klepikova Natalya Mikhailovna**

*Candidate of Psychological Sciences, Docent of the Department of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, nataliaklepikova@ya.ru, Novosibirsk*

**Grishin Aleksandr Mihailovich**

*Manager of Information Psychological cabinets, Novosibirsk State Pedagogical University, Educational psychologist, MBU Center for psychological and educational assistance to youth «Rainbow», grischin.ngpu@ya.ru, Novosibirsk*

**THE EMPIRICAL CHARASTERISTICS OF COPING STRATEGIES  
OF BEHAVIOUR OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL INSTITUTE**

*Annotation.* The article is devoted to research of coping behaviour of students of pedagogical institute. Self-blame, manipulations, development of problem-solving, seeking social emotional support from others, problem-focused coping, self-distracting, taking action to try to get rid of the problem are empirical characteristics of coping strategies of students of psychological speciality, which were found by using of exploratory factor analysis in an empirical research. The total sample was classified into 4 groups by Ward's method clustering. The coping-strategy profiles of classified groups testify about alternate domination of constructive coping or non-coping strategies. In common this research demonstrates a heterogeneous selection on student's coping strategies.

*Keywords:* empirical research, coping strategies of behaviour, coping behaviour.

В последние годы в отечественной психологии стали популярны работы, направленные на исследование совладающего поведения, занявшие центральное место в междисциплинарных разработках по психологии [4]. Даже беглый обзор базы данных индексации психологических научных работ и журналов «Psychlit» позволяет проследить более двадцати тысяч источников на тему стресса и процессов совладания [6]. Учитывая, что стресс представлен в различных измерениях повседневной жизни, опыт получения высшего образования также может восприниматься как стрессовый. Особую актуальность тема совладания приобретает в связи с многочисленными требованиями, предъявляемыми к студентам в системе высшего образования. Munoz G. постулирует существование как минимум четырех факторов, вызывающих стресс у студентов [10]: ситуация оценивания: студенты чувствуют тревогу, если они считают, что могут не сдать экзамен; чрезмерные экзаменационные нагрузки и неоднозначность критериев оценивания. Рабочие нагрузки: загруженность заданиями, трудности в планировании времени и в объединении научной и личной жизни и прочие трудности. Условия учебного процесса: межличностные отношения, включая отношения с преподавателями и сокурсниками; учебный график, календарный план, размер группы, включенность студентов в жизнь факультета и т.п. Адаптация к высшему учебному заведению: принятие новой роли, правил, обязанностей и требований академической среды.

Среди исследователей совладающего поведения нет единого мнения о том, какие именно стратегии характерны для студентов вузов [10]. Кроме того, как утверждает ряд авторов [7; 9], в зависимости от особенностей исследуемой группы будут выделяться соответствующие репертуары совладающего поведения. Наше исследование фокусируется на построении классификационных и факторных моделей, отражающих стили совладающего поведения, характерные для студентов, будущих психологов.

Основной задачей настоящего исследования явилось выявление эмпирических характеристик совладающего поведения у студентов, будущих психологов, на основе факторных и классификационных моделей.

Базой исследования являлся факультет психологии Новосибирского государственного педагогического университета. Выборку исследования составили 399 студентов (254 юноши и 145 девушек, в возрасте от 17 до 28 лет).

В исследовании применялся следующий комплекс методов: эксплораторный факторный анализ (метод главных компонент с Varimax-вращением и оценкой решений по критериям Кайзера-Мейера-Олькина, сферичности Бартлетта), кластерный анализ (метод Уорда), дисперсионный анализ и t-критерий Стьюдента. Математическая обработка полученных данных проводилась с использованием программы IBM SPSS Amos. Достоверность полученных результатов не ниже 5% уровня значимости.

Первый этап нашего исследования предполагает построение факторной модели стилей копинг-поведения студентов. Для этого применяется эксплораторный факторный анализ методом главных компонент с Varimax-вращением, основанный на определении минимального числа факторов, которые вносят наибольший вклад в дисперсию исходных данных, а ортогональное вращение позволяет получить хорошо интерпретируемую факторную структуру за счет минимизации количества переменных с высокой факторной нагрузкой [2]. Выбранный алгоритм позволяет воссоздать максимально полную картину, отражающую предпочитаемые стратегии совладающего поведения студентов.

Считаем необходимым отметить, что нашей целью не является разработка исчерпывающей категориальной системы совладающего поведения, эта процедура требует применения широкого круга диагностических методик, более сложного методологического аппарата и комплекса методов математического моделирования. Мы стремились представить эмпирические характеристики копинг-стратегий студентов.

В результате факторизации эмпирических данных была получена 57 факторная модель (критерий Кайзера-Мейера-Олькина 0,739; критерий сферичности Бартлетта –  $\chi^2 = 34758,183$   $df = 17020$   $p < 0,0001$ ). В процессе обработки выявлены переменные с низким квадратом множественной корреляции, не связанные с другими переменными и

не вошедшие в структуру первых значимых факторов, а рассеявшиеся по мелким факторам, менее устойчивым и достоверным. Митина О.В. указывает, что подобные переменные целесообразно исключать из анализа, а интерпретацию «маленьких» факторов следует осуществлять «с большой осторожностью или вообще опустить» [2, с. 33]. На основании этих положений, в сконструированной нами исходной модели интерпретации были подвергнуты только первые семь факторов, образованные совокупностью разных копинг-действий.

Факторный анализ позволил выявить наиболее типичные стратегии совладающего поведения студентов, а именно самообвинение, манипуляции, разработка способов решения проблемы, эмоционально-ориентированный поиск поддержки, проблемно-ориентированный поиск поддержки, отвлечение, активное решение проблемы. Каждый из обозначенных факторов имеет свою специфику, например, «самообвинение» содержит преимущественно интернализированные негативные эмоциональные реакции, способствующие увеличению дистресса студентов [9].

Фактор «манипулирование» включает преимущественно непрямые, агрессивные и асоциальные действия, оправдывающие себя в случаях, когда невозможно действовать напрямую [8]. Ситуация манипулятивного воздействия таит в себе угрозу конфликта, который вначале может носить скрытый характер (в общении появляется некое «двойное дно», скрытый план), а затем перерасти в открытое столкновение» [5, с. 40]. Применительно к студентам педагогического университета можно предположить деструктивный характер последствий использования этих копингов.

Фактор «разработка способов решения проблемы» характеризуют действия направленные на тщательное планирование, прогнозирование и гибкий подход к генерированию решений проблемы, что требует от студентов больших энергетических и временных затрат, навыков и ресурсов совладания.

Фактор «эмоционально-ориентированный поиск поддержки» образуют социально ориентированные совладающие действия направленные на получение эмоциональной поддержки. В отличие от него выделенный

фактор «Проблемно-ориентированный поиск поддержки» отражает совладающие действия направленные на получение инструментальной поддержки. Фактор «отвлечение» характеризуют совладающие действия студентов направленные на избегание мыслей и переживаний проблемной ситуации.

Подвергнув полученную модель повторному факторному анализу методом главных компонент с Varimax-вращением, нам удалось получить трех факторное решение, которое описывает 45 % дисперсии. Мера выборочной адекватности Кайзера-Мейера-Олкина – 0,5; критерий сферичности Бартлетта –  $\chi^2 = 2,798$   $df = 21$   $p < 0,0001$ .

Первый фактор описывает 15% дисперсии, отражает непродуктивные стратегии и включает переменные: эмоционально-ориентированный поиск поддержки (0,654), отвлечение (0,596), манипуляции (0,305). Второй фактор отражает продуктивные стратегии и включает переменные: активное решение проблемы (0,714) и разработка способов решения проблемы (0,660). Третий фактор имеет два полюса, включая продуктивную стратегию – проблемно-ориентированный поиск поддержки (0,793) и непродуктивную стратегию – самообвинение (-0,583).

Копинг-действия, объединенные в стратегии совладающего поведения, образуют блоки продуктивных и непродуктивных стратегий. Vigil M. подчеркивает, что одни и те же стратегии совладания могут, как способствовать решению проблем, уменьшению последствий стресса, так и усугублять их, препятствуя достижению какой-либо пользы [10]. С. К. Нартова-Бочавер [3], ссылаясь на эмпирические исследования, считает возможным выделение неэффективных стратегий, таких как избегание и самообвинение во всех вариантах, занижение своих возможностей и открытое проявление агрессии. Хобфолл С. Е. также указывает на деструктивный характер манипулятивных стратегий совладания [8]. Таким образом, стратегии, вошедшие в первый фактор и стратегия соответствующая отрицательному полюсу третьего фактора, на наш взгляд характеризуют непродуктивное совладание студентов, будущих психологов. К продуктивным стратегиям совладающего поведения, как правило, относят реальное преобразование ситуации

или, по крайней мере, ее перетолкование [3]. В соответствии с результатами нашего исследования, второй фактор в наибольшей степени будет соответствовать продуктивным стратегиям совладания.

Вошедшие в первый и третий фактор стратегии поиска социальной поддержки характеризуют как продуктивные, так и непродуктивные стратегии совладания. Так, ряд авторов подчеркивает [9; 10], что стратегия эмоционально-ориентированного поиска поддержки лишь опосредовано, участвует в разрешении проблемной ситуации, и по большей части направлена на восстановление представления о себе за счет одобрения, принятия или дружеского общения со стороны окружающих. В свою очередь стратегия поиска инструментальной поддержки направлена на социум с целью разрешения проблемной ситуации путем привлечения дополнительных информационных или материальных ресурсов. Безусловно, обе стратегии социального поиска могут оказывать положительное влияние на благополучие студентов, однако только поиск инструментальной поддержки продуктивен в плане направленности на разрешение проблемной ситуации [10].

Второй этап нашего исследования отражает классификацию респондентов в зависимости от предпочитаемых стратегий совладающего поведения. Кластеризация выборки осуществлялась методом иерархического кластерного анализа (метод Уорда), который направлен на объединение близко расположенных кластеров, и является наиболее адекватным с точки зрения чувствительности к зашумлению и способности к восстановлению структуры данных. При дифференциации выборки ( $N = 399$ ) на четыре группы, первую образуют 76 человек (19 % от общей выборки), вторую – 138 человек (34 %), третью – 107 человек (27 %), четвертую – 78 человек (20 %). Таким образом, сконструированная нами факторная модель позволяет дифференцировать респондентов в зависимости от доминирующих стратегий совладающего поведения и обозначать их эмпирические характеристики.

На заключительном этапе исследования оценивались описательные возможности полученной классификации, посредством сравнительно-сопоставительного анализа

групп, полученных в результате кластеризации. Для оценки достоверности различий между группами использовался однофакторный дисперсионный анализ, который позволяет проверить гипотезу о том, что средние значения двух генеральных совокупностей, из которых извлечены сравниваемые независимые выборки, отличаются друг от друга.

Первую группу ( $n = 76$ ) образуют студенты, для которых ведущими стратегиями являются разработка способов решения проблемы ( $F = 26,566$  при  $p \leq 0,0001$ ) и проблемно-ориентированный поиск поддержки ( $F = 102,551$  при  $p \leq 0,0001$ ), а наименее предпочитаемыми оказываются самообвинение ( $F=41,387$  при  $p \leq 0,0001$ ) и отвлечение ( $F = 14,217$  при  $p \leq 0,0001$ ). Вторую группу ( $n = 138$ ) образуют лица, которым присуще самообвинение ( $F = 41,387$  при  $p \leq 0,0001$ ), манипуляции ( $F = 9,664$  при  $p \leq 0,0001$ ), отвлечение ( $F = 14,217$  при  $p \leq 0,0001$ ), а также продуктивная копинг-стратегия – активное решение проблемы ( $F = 42,418$  при  $p \leq 0,0001$ ). В третью группу ( $n = 107$ ) входят респонденты, для которых ведущими стратегиями совладающего поведения в стрессовой ситуации будут эмоционально-ориентированный ( $F = 20,885$  при  $p \leq 0,0001$ ) и проблемно-ориентированный поиск поддержки ( $F = 102,551$  при  $p \leq 0,0001$ ). В четвертой группе ( $n = 78$ ) за исключением стратегии самообвинения, все остальные стратегии имеют крайне низкую степень выраженности, минимально выражен проблемно-ориентированный поиск поддержки ( $F = 102,551$  при  $p \leq 0,0001$ ), манипуляции, эмоционально-ориентированный поиск поддержки. Респонденты этой группы вызывают наибольшую тревогу с точки зрения их способности преодолевать стрессовые ситуации. Безусловно, помимо обнаруженных различий, респондентов выделенных групп характеризует определенное сходство, акцент на различиях делается с целью подчеркнуть специфику групп.

Таким образом, в ходе исследования нами была построена 7 факторная модель копинг-стратегий студентов, будущих психологов. Выделенные факторы соотносятся с результатами ряда зарубежных авторов [7; 8; 9] получивших в ходе факторного анализа схожие конструкты копинг-стратегий. Так выявленная модель описывает следующие копинг-

стратегии: проблемно-ориентированные (5 и 7 факторы), просоциальные (3 и 4 факторы), отвлечение (6 фактор) и эмоционально-ориентированное совладание (1 фактор).

Вместе с тем полученная нами модель описывает отличные от заявленных авторами методик копинг-стратегии. Данное обстоятельство соотносится с данными ряда исследователей [7; 9], утверждающих, что использование идентичного набора методик на разных выборках может приводить к построению различных факторных структур, отражающих характерные особенности данной группы.

В целом проведенное исследование отражает многообразие способов совладания. Различия в доминирующих стратегиях очевидны: профили, построенные по результатам классификации общей выборки на группы, свидетельствуют об альтернативном доминировании продуктивных, либо непродуктивных стратегий совладающего поведения. Результаты исследования подтверждают специфику стратегий совладания и не противоречат данным полученным другими учеными [8; 10].

#### Библиографический список

1. *Гришин А. М.* Возможности диагностики способов совладающего поведения / Развитие человека в современном мире: материалы II Все-

российской научно – практической конференции с международным участием. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2011. – С. 6–25.

2. *Митина О. В., Михайловская И. Б.* Факторный анализ для психологов. – М.: Психология, 2001. – 169 с.

3. *Нартова–Бочавер С. К.* «Coping behavior» в системе понятий психологии личности / Психологический журнал. – 1997. – Том.18. – №5. – С.20–30.

4. *Совладающее поведение* : современное состояние и перспективы. – М.: ИП РАН, 2008. – 474 с.

5. *Тарелкин А. И.* Манипуляции студентов как причина трудностей общения преподавателей вузов/ Психологический журнал. – 2009. – №1(21). – С. 38–42.

6. *Aldwin Carolyn M.* Stress, coping, and development : an integrative perspective. – New-York; London: The guilford press, 2007. – 442 p.

7. *Endler N.S., & Parker J.D.A.* Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology.*1990. V.58: P. 844–854.

8. *Hobfoll S.E., Dunahoo C.L.* Gender and coping: The dual-axis model of coping. *American Journal of Community Psychology.* – 1994. – 22(1). P. 49–82.

9. *Lazarus R.S., Folkman S.* An analysis of coping in a middle – aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior.* 1980. 21, 219–239.

10. *Muñoz G.* *El Estrés Académico: Problemas y Soluciones Desde una Perspectiva Psicosocial.* – Universidad de Huelva, 2003. – 159 p.



# ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

## ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

### 1. Общие положения

1.1. Журнал «Сибирский педагогический журнал» включён в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук в редакции от февраля 2010 г.

1.2. Журнал публикует статьи по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования.

1.3. Для кандидатов наук и авторов, не имеющих научной степени, необходимо предоставление рецензии за подписью доктора наук по специальности, заверенной в установленном порядке.

1.4. К рассмотрению редакцией не принимаются материалы не соответствующие изложенным требованиям и рекламные материалы

1.4. Редакционный совет и редакционная коллегия производят отбор поступивших материалов и распределяют их по постоянным рубрикам. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.5. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.6. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде. В электронном виде материалы передаются по электронной почте. Допускается не направлять в редакцию печатный вариант рукописи статьи.

1.7. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.8. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

1.9. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

1.10. Публикация статей в журнале осуществляется на основании договора об оказании услуг по редакционной подготовке и публикации авторского материала в научном журнале «Сибирский педагогический журнал» и доставке журнала авторам. Квитанция о благотворительном взносе принимается только после того, как по итогам рецензирования принято положительное решение о возможности публикации представленной статьи. Благотворительный взнос может быть внесен либо в кассу НГПУ, либо перечислен на лицевой счет НГПУ.

1.11. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

### 2. Требования к материалам и рукописям

2.1. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также – пристатейные материалы на русском и английском языках:

- а) УДК;
- б) заглавие статьи;
- в) аннотация;
- г) список ключевых слов;
- д) данные об авторе.

2.2. Объем статьи может составлять до 0,5 печатного листа (текст в формате Word, до 20 тыс. печ. знаков с пробелами, Times New Roman, шрифт 14, межстрочный интервал 1,5), включая иллюстрации. Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть

автоматически пронумерованы. Рукописи, превышающие указанный объем, допускаются к рассмотрению только по согласованию с редакцией.

2.3. Аннотация. Объем 1000 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12; курсив; интервал одинарный; выравнивание по ширине; отступа первой строки нет; интервал после абзаца 12 пт). Сжато описывает основные научные итоги статьи. Ключевые слова: до 10 слов, шрифт Times New Roman, кегль 11; интервал одинарный; отступа первой строки нет; интервал после абзаца 12 пт.

*Приложение 1. (оформление статьи).*

2.4. Библиографический список. Помещается в конце статьи после подзаголовка. Список должен оформляться по ГОСТ Р 7.05-2008 в алфавитном порядке. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке и при цитировании – страницы.

*Приложение 2 (библиографический список).*

2.5. Рисунки и таблицы. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Cyr, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

2.6. Автор статьи дополнительно к статье оформляет на публикацию статьи заявку в виде отдельного файла в редакторе Microsoft Word.

*Приложение 3 (заявка).*

### **3. Порядок работы с рукописью в редакции**

3.1. После получения материалов научной статьи ведущий редактор журнала проводит их регистрацию, оценку правильности оформления и достаточности полученных материалов. В случае отклонений от установленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте с формулировкой «Не соответствует требованиям оформления».

3.2. Зарегистрированные материалы научной статьи направляются для рассмотрения члену редакционной коллегии журнала. Член редакционной коллегии организует рецензирование научной статьи в соответствии с порядком, установленным редакцией журнала.

3.3. При положительной рецензии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала. Автора уведомляют о включении статьи в план публикации. Сроки и очередность опубликования устанавливаются редакцией с учетом количества статей, находящихся в плане публикации соответствующего тематического раздела журнала.

3.4. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования в случае доработки, автору направляются по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

3.5. Порядок оформления, предоставления и рассмотрения доработанных рукописей статей такой же, как и для вновь поступающих материалов статей.

3.6. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилуйская 28, НГПУ, редакция «Сибирского педагогического журнала»

тел/факс: (383) 244-12-95

E-mail: sp-journal@nspsu.ru



## ОФОРМЛЕНИЯ БИБЛИОГРАФИЧЕСКОГО СПИСКА РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ИЗДАНИЙ В СООТВЕТСТВИИ С ГОСТ Р 7.05-2008

Затекстовые ссылки помещаются после основного текста, а при нумерации затекстовых библиографических ссылок используется сплошная нумерация для всего текста документа. В тексте производится отсылка к затекстовой ссылке. Отсылка к затекстовой ссылке заключается в квадратные скобки.

Если в отсылке содержатся сведения о нескольких затекстовых ссылках, то группы сведений разделяются точкой с запятой: [13; 26], [74, с. 16–17; 82, с. 26].

Если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому документу, то в начале отсылки приводят слова «Цит. по:», например, [Цит. по: 132, с. 14]. Если дается не цитата, а упоминание чьих-то взглядов, мыслей, идей, но все равно с опорой не на первоисточник, то в отсылке приводят слова «Приводится по:», например, [Приводится по: 108]. Если необходимы страницы, их также можно указать: [Приводится по: 108, с. 27].

### Ссылки на текстовые источники

1. *Абелева И. Ю.* Речь о речи. Коммуникативная система человека. – М.: Логос, 2004. – 304 с.
2. *Ажеж К.* Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки / пер. с фр. – изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.
3. *Алефиренко Н. Ф.* Спорные проблемы семантики: монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 274 с.
4. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
5. *Антонова Н. А.* Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилицыной, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.
6. *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.
7. *Барт Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.
8. *Белл Р. Т.* Социоллингвистика. Цели, методы, проблемы / пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.
9. *Белянин В. П.* Психоллингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флин-та: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.
10. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.
11. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Интернет как средство инкультурации и аккультурации // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.
12. *Войскунский А. Е.* Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.
13. *Майерс Д. Дж.* Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМа-Пресс, 2000. – 510 с.
14. Основы теории коммуникации: учебник / М. А. Василик, М. С. Вершинин, В. А. Павлов [и др.] / под ред. проф. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.
15. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.
16. *Школовая М. С.* Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2005. – 174 с.

## Ссылки на электронные ресурсы

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#\\_ftn1](http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1) (дата обращения: 05.10.2013).

2. *Белоус Н. А.* Прагматическая реализация коммуникативных стратегий в конфликтном дискурсе // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2006. – № 4 [Электронный ресурс]. URL: [http://www.tverlingua.by.ru/archive/005/5\\_3\\_1.htm](http://www.tverlingua.by.ru/archive/005/5_3_1.htm) (дата обращения: 15.12.2012).

3. *Борхес Х. Л.* Страшный сон // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm> (дата обращения: 20.05.2013).

4. *Новикова С. С.* Социология: история, основы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 464 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Архиватор RAR. – URL: [http://ihtik.lib.ru/edu\\_21sept2007/edu\\_21sept2007\\_685.rar](http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar) (дата обращения: 17.05.2013).

5. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. – 2002 [Электронный ресурс]. Дата обновления: 05.10.2008. – URL: <http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html> (дата обращения: 05.10.2013).

6. *Орехов С. И.* Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006 [Электронный ресурс]. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-21.pdf> (дата обращения: 10.01.2013).

7. *Панасюк А. Ю.* Имидж: определение центрального понятия в имиджологии // Академия имиджологии. – 2004. – 26 марта [Электронный ресурс]. URL: [http://academim.org/art/pan1\\_2.html](http://academim.org/art/pan1_2.html) (дата обращения: 17.04.2013).

8. Парпалк Р. Общение в Интернете // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря [Электронный ресурс]. URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.2013).

*Приложение 3*

## ОФОРМЛЕНИЕ ЗАЯВКИ НА ПУБЛИКАЦИЮ В ЖУРНАЛЕ

Заявка на публикацию в «СИБИРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»

Фамилия \_\_\_\_\_

Имя \_\_\_\_\_

Отчество \_\_\_\_\_

Город \_\_\_\_\_

Организация \_\_\_\_\_

Должность \_\_\_\_\_

Ученая степень \_\_\_\_\_

Ученое звание \_\_\_\_\_

Тема статьи \_\_\_\_\_

Почтовый адрес для отправки авторского экземпляра \_\_\_\_\_

Телефон для связи \_\_\_\_\_

E-mail \_\_\_\_\_

# СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

*Научное периодическое издание*

**5/2013**

**Главный редактор:** Т. А. Ромм  
**Ведущий редактор:** Г. С. Чеснокова  
**Верстальщик:** И. С. Заковряшина

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28  
Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.  
Сайт журнала <http://sp-journal.ru>  
E-mail: [sp-journal@nspu.ru](mailto:sp-journal@nspu.ru); [tromm@mail.ru](mailto:tromm@mail.ru)

Формат 70×108/16. Печать RISO  
Усл.-печ. л. 24,3. Уч.-изд. л. 27,0.  
Подписан в печать: 18.10.2013 г. Тираж 600 экз. Заказ №

Отпечатано:  
630126, ФГБОУ ВПО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28