

**СИБИРСКИЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ЖУРНАЛ**

**Научное периодическое издание**

**2/2014**

**SIBERIAN  
PEDAGOGICAL JOURNAL  
SCIENTIFIC PERIODICALS**

**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

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

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

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

**Б. О. Майер**, доктор философских наук, профессор, Новосибирск

**И. П. Матханова**, доктор филологических наук, профессор, Новосибирск

**Н. Н. Касенова**, специалист, старший преподаватель, 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

**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

**B. O. Mayer**, Doctor of Philosophy, Professor, Novosibirsk

**I. P. Matkhanova**, Doctor of Philology, Professor, Novosibirsk

**N. N. Kasenova**, expert, senior teacher, Novosibirsk

#### РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

**С. В. Алехина**, кандидат психол. наук, доцент, Москва

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

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

**Гэри Банч**, профессор факультета образования Йоркского университета, Торонто (Канада)

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

**И. Д. Бех**, доктор психологических наук, профессор, действительный член Национальной академии педагогических наук (НАПН) Украины, Киев

**С. А. Богомаз**, доктор психологических наук, профессор, Томск

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

**S. V. Alekhina**, Candidate of Psychological Sciences, associate professor, Moscow

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

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

**Gary Bunch**, Professor of Faculty of Education, Toronto (Canada)

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

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

**S. A. Bogomaz**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Tomsk

**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  
**А. Ж. Жафяров**, доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Новосибирск  
**Клаудио Капекки**, профессор Высшей Нормальной Школы Пизанского университета, Пиза (Италия)  
**Н. Э. Касаткина**, доктор педагогических наук, профессор, Кемерово  
**А. Г. Кирпичник**, кандидат психологических наук, профессор, Кострома  
**В. М. Лопаткин**, 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  
**Юзеф Подгурецки**, доктор философских наук, профессор Опольского университета, Польша  
**Г. Н. Прокументова**, доктор педагогических наук, профессор, Томск  
**Н. Л. Селиванова**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва  
**А. М. Сидоркин** кандидат педагогических наук, PHD, Москва  
**В. Я. Сinenko**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Новосибирск  
**Т. В. Склярова**, доктор педагогических наук, профессор, Москва  
**М. С. Яницкий**, доктор психологических наук, профессор, Кемерово

**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  
**A. Zh. Zhafyarov**, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Novosibirsk  
**Claudio Capecchi**, Professor of the Scuola Normale Superiore, University of Pisa, Pisa (Italy)  
**N. E. Kasatkina**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kemerovo  
**A. G. Kirpichnik**, Candidate of Psychological Sciences, Professor, Kostroma  
**V. M. Lopatkin**, 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  
**Józef Podgórecki**, Professor Dr hab. University of Opole, Poland  
**G. N. Prozumentova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Tomsk  
**N. L. Selivanova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow  
**A. M. Sidorkin** Candidate of Pedagogical Sciences, PHD, Moscow  
**V. Ya. Sinenko**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Novosibirsk  
**T. V. Sklyarova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Moscow  
**M. S. Yanitsky**, Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Kemerovo

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 №ФС77-52466 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», 2014

© Сибирский педагогический журнал, 2014

Founder: FSBEH 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 №ФС77-52466 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

© FSBEH HPE «Novosibirsk State Pedagogical University», 2014

© Siberian Pedagogical Journal, 2014

**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

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ СООБЩЕНИЯ

- Чапля Т. В.** Язык как средство социализации . 9  
**Агавелян О. К., Русинова С. Г.** Исследования теории разума в зарубежной психологии развития ..... 15  
**Севостьянов Д. А., Гайнанова А. Р., Лисецкая Е. В.** Закон Йеркса-Додсона в педагогике и анализ инверсивных отношений .... 19  
**Черных О. В.** Социологическое анкетирование с использованием процедуры конкордации ..... 24

### ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

- Киселёва Е. В., Киселёв Н. Н.** Воспитание в вузе: исторические традиции, современные тенденции ..... 28  
**Дмитриенко Е. А.** Детская общественная организация как социально-педагогическая система ..... 33  
**Рогожникова Р. А., Дёмина О. В.** Проблема дисциплины в контексте ценностного отношения к человеку ..... 40  
**Смолонская А. Н.** Особенности развития и формирования коммуникативных компетенций у детей ..... 45  
**Уртенова А. У., Уртенев Н. С.** Математическая культура: структура и содержание .... 51  
**Ярославцева Ю. В.** Диалог культур как средство развития социокультурной компетенции учащихся ..... 57  
**Крайнова Л. О.** Развитие познавательной самостоятельности учащихся в дистанционном обучении как предмет педагогических исследований ..... 61  
**Бехтенова Е. Ф.** Педагогические условия создания мотивационной основы познавательной деятельности школьников на уроках истории ..... 67  
**Хлытина О. М.** Исследовательская деятельность школьников в области истории: проблемы педагогического сопровождения .. 73  
**Троцкая А. И.** Аксиологический аспект социализации личности ..... 79

## CONTENS

### THEORETICAL MESSAGES

- Chapla T. V.** Language as means of socialization ..... 9  
**Agavelyan O. K., Rusinova S. G.** The theory of mind research in developmental psychology studies ..... 15  
**Sevostyanov D. A., Gainanova A. R., Liseckaya E. V.** The Yerkes-Dodson law in pedagogics and analysis of inverse relations. 19  
**Chernikh O. V.** Sociological pool with the usage of concordation procedure ..... 24

### UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

- Kiseleva E. V., Kiselyov N. N.** Education in a higher school organization: traditions and actual trends ..... 28  
**Dmitrienko E. A.** Children public organization as a socio-pedagogical system ..... 33  
**Rogozhnikova R. A., Dyomina O. V.** The problem of discipline in the context of value relation to a person ..... 40  
**Smolonskaia A. N.** The features of the development and formation of children communicative competence ..... 45  
**Urtenova A. U., Urtenov N. C.** More attention to applied part of mathematical culture ..... 51  
**Yaroslavtseva Y. V.** Dialogue of cultures as development tool of sociocultural competence of pupils ..... 57  
**Krainova L. O.** Development of cognitive independence of pupils in distance learning as a subject of pedagogical researches ..... 61  
**Bekhtenova E. F.** Pedagogical conditions of creation of motivational basis of cognitive activity of pupils of the lessons of history ... 67  
**Khlytina O. M.** Research work of schoolchildren in the field of history: problems of pedagogical support ..... 73  
**Trotskaya A. I.** The axiological aspect of a person's socialization ..... 79

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Алтухова М. А.** Формирование информационных компетенций как фактор развития познавательной активности студентов ..... 84
- Видеркер В. В.** Роль символической теории соответствий в развитии ассоциативного мышления у студентов педагогического вуза ..... 88
- Мжельская Т. В.** Приёмы технологии формирования критического мышления РКМЧП в процессе преподавания ТОРС ..... 93
- Дрёмова Л. И., Тихомирова Е. Е.** Преподавание русской культуры для студентов стран АТР в системе ВПО ..... 98
- Жернакова Н. И., Ирхин В. Н., Лебедев Т. Ю.** Субъективные факторы успешности при обучении медицинским специальностям . 104
- Малахова О. Ю.** Гуманистический вектор подготовки конкурентноспособного специалиста в условиях современного социального заказа ..... 109
- Коновалова В. В.** Социально-философские аспекты формирования мировоззрения врача ..... 113
- Паршина О. С.** Место интуиции в структуре лидерской одаренности первокурсников ..... 117
- Фёдорова М. А.** Критерии оценки качества научной подготовки студента ..... 121
- Ванчинова О. В.** Модель формирования исследовательских умений будущих специалистов сестринского дела ..... 126

## МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Корякина Н. И.** Проектирование модели школы устойчивого развития ..... 129

## ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

- Зверев В. А., Зверева К. Е.** Мировые посредники крестьяне и школьные «наймиты». Судьба сельских общественных училищ в Алтайском округе середины XIX века . 134
- Сидорчук О. Н.** «Художественное образование – грамотность просвещенного человека» или «рисовать может каждый»: история

## PROFESSIONAL EDUCATION

- Altukhova M. A.** informational competencies forming as a factor of student's cognitive activity development ..... 84
- Viderker V. V.** Role of the symbolist correspondence theory in the development of associative thinking of students in teacher training university ..... 88
- Mzhelskaya T. V.** Technics of the technology of development of critical thinking in teaching the discipline «technology of organization of independent work» ..... 93
- Dryomova L. I., Tikhomirova E. E.** Teaching of the Russian culture for students The Pacific Rim countries in higher education system ... 98
- Zhernakova N. I., Irhin V. N., Lebedev T. U.** Subjective factors of success in the training of medical specialties ..... 104
- Malakhova O. Y.** Humanistic vector of competitive specialist training in the conditions of modern social order ..... 109
- Konovalova V. V.** Social and philosophic aspects of doctor's world outlook formation ..... 113
- Parshina O. S.** Intuition place in structure leader endowments of first-year students . 117
- Fedorova M. A.** Criteria of quality control in students' research work ..... 121
- Vanchinova O. V.** Model for the formation of research skills for future professional nursing ..... 126

## MODERNIZATION OF SECONDARY EDUCATION

- Koryakina N. I.** Education for sustainable development at school: models and strategies of implementation ..... 129

## HISTORY OF PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE

- Zverev V. A., Zvereva K. E.** Intermediaries of peace, peasants and school «hirelings». the rural public schools in the altay district in the middle of the 19th century ..... 134
- Sidorchuk O. N.** «Artistic education – the literacy of an enlightened person» or «anyone can draw» : the story of one experiment on

одного эксперимента на страницах журнала «русская школа» начала XX века.....	140	the pages of «Russian school» early 20th century.....	140
<b>Кузнецова Т. А.</b> Просвещение в Сибири на страницах сатирических еженедельных журналов рубежа XIX–XX вв.....	146	<b>Kuznetsova T. A.</b> The enlightenment in Siberia on the pages of the weekly magazines at the turn of the XIX–XX century .....	146
<b>Франк А. В. Р. Ю.</b> Виппер и развитие отечественного исторического образования в первой четв. XX в.....	150	<b>Frank A. V. R. U.</b> Vipper and Development of the School History Teaching in the Early Quarter of the 20th Century .....	150

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

<b>Колмогорова Л. С., Балабекян Е. С.</b> Динамика познавательных психических процессов в предшкольной подготовке детей в условиях детского сада и групп кратковременного пребывания в школе.....	155
<b>Ефимова Н. Ю.</b> Исследование агрессивности подростков с ограниченными возможностями здоровья .....	160
<b>Шамшикова О. А., Кормачёва И. Н.</b> Эмпирические характеристики обусловленности стилей любви ценностными ориентациями личности в период зрелости.....	165

### ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

<b>Зверкова А. Ю.</b> Ресурсный центр, содействующий укреплению здоровья, поддерживающий реализацию ключевой компетенции «быть здоровым» в образовательном пространстве.....	170
--	-----

### ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

<b>Ахмедов Г. Г., Ширзадова М. Г., Асадова З. А.</b> Состояние дошкольного образования в Азербайджане в свете реформ «курикулум дошкольного образования».....	176
<b>Баграшева Ю. К.</b> Экологическое воспитание учащихся средствами этнокультуры ..	180
<b>Иванов А. С., Петрова Т. Н.</b> О модели программы реструктуризации сети общеобразовательных учреждений .....	184
<b>Косеутова О. Л.</b> О внедрении различных форм довузовской подготовки в архитектурно-художественном образовании.....	189

### НАШИ ЮБИЛЕИ

<b>Горьковская З. П., Катнионов О. Н.</b> Екатерина Ивановна Соловьёва: основатель научной исторической школы НГПИ-НГПУ.....	194
--	-----

### PSYCHOLOGICAL RESEARCHES

<b>Kolmogorova L. S., Balabekyan E. S.</b> Dynamics of cognitive mental processes in preschool children's training in conditions of kindergarten and short-duration stay groups at school .....	155
<b>Efimova N. Y.</b> Study of aggressive adolescents with disabilities .....	160
<b>Shamshikova O. A., Kormacheva I. N.</b> Empirical characteristics of conditionality of styles of love valuable orientations of the personality in the period of the maturity....	165

### HEALTH-SAFETY ACTIVITIES

<b>Zverkova A. Y.</b> Resource center, which contributes to health strengthening and supports the realization of key scope «to be healthy» in the educational space .....	170
---	-----

### FROM PEDAGOGICAL EXPERIENCE

<b>Ahmadov H. H., Shirzadova M. H., Asadova Z. A.</b> Modern situation of preschool education in Azerbaijan through the reform «preschool education curriculum».....	176
<b>Bagrasheva Y. K.</b> Environmental education of pupils by means of culture .....	180
<b>Ivanov A. S., Petrova T. N.</b> About the model of the restructuring program for the secondary schools network .....	184
<b>Kosheutova O. L.</b> On the introduction of various forms of pre-university training in the architectural and artistic education .....	189

### OUR ANNIVERSARIES

<b>Gorkovskaya Z. P., Kationov O. N.</b> Ekaterina Ivanovna Solovyova – the founder of Scientific Historical school in NSPI-NSPU .....	194
--	-----

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Умбрашко К. Б.</b> Кафедра всеобщей истории НГПУ в системе ВПО.....	<b>Umbrashko K. B.</b> The chair of general history of the novosibirsk state pedagogical university.....
202	202

### НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

<b>Андриенко Е. В.</b> Обсуждение вопросов педагогического профессионализма: актуальные тенденции.....	209
<b>Лаврентьева З. И.</b> Методологические ориентиры современных педагогических исследований.....	213
<b>Мирошкина М. Р.</b> Точки роста самоорганизации детских сообществ.....	217

### КРИТИКА. БИБЛИОГРАФИЯ

<b>Тимофеева Ю. В.</b> Школа грамотности и книга в русской деревне на рубеже XIX и XX вв.....	230
<b>Горьковская З. П., Давыденко Н. А.</b> Учебное пособие Н. Н. Покровского «Русская Церковь и государство в XIII–XVI веках» – книга для чтения «со вниманием и интересом».....	223
Календарь конференций.....	227

### SCIENTIFIC LIFE

<b>Andrienko E. V.</b> Discussion of Pedagogical Excellence: Current Trends.....	209
<b>Lavrentieva Z. I.</b> Methodological Guidelines of Modern Pedagogical Studies.....	213
<b>Miroshkina M. R.</b> The Points of Growth of Self-Organization of Children's Communities..	217

### THE CRITICISM. BIBLIOGRAPHY

<b>Timofeyeva Y. V.</b> School of Literacy and the Book in Russian Village at the Turn of XIX and XX Centuries.....	230
<b>Gorkovskaya Z. P., Davydenko N. A.</b> The textbook by N.N. Pokrovsky «Russian Church and a State in XIII–XVI centuries» as a book for reading with much attention and interest.....	223
Calendar of Conferences.....	227

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ СООБЩЕНИЯ

---

УДК 81+008

**Чапля Татьяна Витальевна**

*Доктор культурологии, кандидат социологических наук, доцент, профессор кафедры теории, истории культуры и музеологии Новосибирского государственного педагогического университета, chap\_70@mail.ru, Новосибирск*

## ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ\*

*Аннотация.* Статья посвящена роли и значению языка в жизни каждого человека на всех этапах его развития. Описана сущность и особенности языка не только как средства коммуникации, но и как самого компактного способа хранения знаний. Язык рассмотрен с двух позиций: как некий набор определенных символов, знаков и как некая история, способная влиять на ход общественного развития. Анализируется понятие «знак» и его основная функция – функция замещения, его роль в процессе познания и общения. Прослежена роль и значение языка как консервативной системы в поведении отдельного члена общества и социальных групп, его функция как средства выработки стратегии поведения в ситуациях неопределенности. Обращено внимание на две функции языка: описание мира и его производство. Подчеркнута двойственная роль языка в процессе познания: как инструмента приобретения новых знаний и как их источника.

*Ключевые слова:* язык, общество, социализация, знак, индивид.

---

**Chapla Tatyana Vitalievna**

*Doctor of Culturology Sciences, Professor, Department of Culture and Museology, Institute of Historical, Humanitarian and Sociological Education, Novosibirsk State Pedagogical University, chap\_70@mail.ru, Novosibirsk*

## LANGUAGE AS MEANS OF SOCIALIZATION\*\*

*Abstract.* The article presents the role and importance of the language in the man's life in every stage of his development. The essence and peculiarities of the language are described both as means of communication and as the most compact way to keep knowledge. The language is considered from two points of view: as an amount of definite symbols and signs, as well as a kind of process influencing social time history.

*Keywords:* language, society, socialization, sign.

Каждый из нас приходит в общество, окутанное сетью коммуникативных связей. И нам так или иначе приходится осваивать их с момента рождения и в течение всей последующей жизни. В силу того что индивид не может жить один, он вынужден находить способы взаимодействия с себе подобными и придумывать средства, с помощью которых их можно организовать. «Общество – это наш жизненный опыт общения с други-

ми людьми вокруг нас. Этот опыт всегда с нами – практически с момента рождения. Он служит контекстом всего, что мы переживаем, включая наш опыт общения с природным миром и с самим собой, потому что все эти другие опыты опосредуются и модифицируются для нас другими людьми» [4, с. 29].

Одним из главных средств и способов включения новых членов в общество выступает язык. Именно осваивая родной язык,

---

\* 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.

каждый из нас получает возможность существования в данном сообществе, в данной культуре. Язык тесно связан с развитием общества. Его создание, согласно В. фон Гумбольту, «обусловлено внутренней потребностью человечества. Язык – не просто внешнее средство общения людей, поддержания общих связей, он заложен в самой природе человека и необходим для развития его духовных сил и формирования мировоззрения, а этого человек только тогда сможет достичь, когда свое мышление поставит в связь с общим мышлением» [8, с. 51].

Язык также – система, в которой представлены объективная действительность, имеющиеся в мире предметы, свойства, действия, включая человека с его мыслями, чувствами, поступками. В языке отражается взаимодействие действительности и человека в самых разных аспектах этого взаимодействия. Следует подчеркнуть, что «отдельные люди, усваивая язык, пользуются им не только в общении, но и во всей своей языковой по форме, то есть сознательной, психической деятельности. Язык также участвует в мышлении, как и в общении, оформляя мысль или фиксируя ее для индивида. Язык участвует в таких собственно мыслительных функциях, как осознание эмоциональных переживаний путем их означения или означения запоминаемого содержания и включение его в соответствующие словесные связи для удержания в памяти и т. д.» [9, с. 5]. Конечно, язык не может существовать вне культуры, вне системы социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих образ жизни.

Под разными углами зрения язык может выступать как устойчивое образование, используемое в качестве ключа к системе человеческой мысли, формам существования культурно-исторических традиций, к природе человеческой психики. Как надиндивидуальное социальное учреждение язык может служить для характеристики национальных особенностей, как колеблющееся и изменяющееся явление с глубинной «ландшафтной» (М. Хайдеггер) структурой язык является соучастником процесса самоосуществления личности.

П. Бергер и Т. Лукман предлагают рас-

сматривать повседневную жизнь индивида как процесс выработки им речи, речевых моделей, которые постоянно поддерживают, видоизменяет и реконструируют его субъективную реальность. Только благодаря речи одни предметы окружающего мира «выпадают» из него, другие, наоборот, добавляются, одни сектора само собой разумеющегося ослабевают за счет усиления других. В результате субъективная реальность того, что никогда не проговаривается, оказывается шаткой. Именно речевой акт дает четкие контуры ранее расплывчато и неясно определяемым предметам, он словно рождает их из небытия. «Индивид “вговаривает” себя в эти сомнения, они объективируются как реальность в рамках собственного сознания» [5, с. 249]. Т. е. речь поддерживает реальность, «проговаривая» различные элементы опыта и «помещая» их в определенные места окружающего мира.

Таким образом, язык реализует мир в двойном смысле: он его постигает и он его производит.

Благодаря взаимодействиям, мы оказываемся вовлеченными в круговорот коммуникаций, которые нас меняют и развивают. Причем в коммуникации «важно не только содержание, но и семиотическая, знаковая форма сообщаемого. Форма сообщаемого определяется многими факторами, важнейшими из которых являются язык, на котором создается сообщение и индивидуальные особенности субъекта сообщения» [16, с. 134]. Язык называют самым компактным способом хранения информации. Именно он предоставляет нам необходимые знания, которые позволяют ориентироваться в окружающем нас пространстве. Основной единицей языка является слово или знак, которое имеет определенное значение. Это значение есть предмет, замещаемый знаком. Сам по себе знак ничего не выражает, он имеет значение только в том случае, если включается в определённый ряд других знаков, определённую ситуацию или контекст. Роль знака заключается в том, чтобы репрезентировать, замещать какую-либо вещь, выступая ее субститутотом, «подлинной» сущностью этой вещи для сознания. Поэтому знак можно определить как «материальный, чувственно воспринимаемый объект (явление, свойство, действие и т. п.), как правило, от-

личающийся от объекта, им обозначенного, выступающий в познании и общении людей как представитель информационно замещающий некоторый предмет или совокупность предметов, их свойства или отношения и используемый для приобретения, хранения, преобразования и передачи сообщения или компонентов сообщений» [1, с. 29].

Исследователи выделяют несколько форм употребления знаков:

– информативная: заключается в том, «... что одна система посылает другой системе с внутренней моделью информации с намерением так изменить ее внутреннюю модель, чтобы определенные предметы и явления среды понимались этой системой именно так, как того желает первая система» [9, с. 69];

– оценочная: употребление знаков с целью вызвать какой-то принципиальный подход в отношении некоторых объектов, потребностей, ответов или знаков. В этом случае происходит навязывание определенного способа поведения (реклама). Причем адекватность оценочной функции знаков, в отличие от оценки вообще, заключается в вопросе, является ли она действенной при достижении цели, побуждении индивида к совершению желательного предпочтительного действия по отношению к той или иной вещи;

– инциптивная: в данном случае знаки производятся для определения способа, каким интерпретатор знака реагирует на что-либо, т.е. вызываются более или менее специфические ответы. При инциптивном употреблении знаков стремятся направить поведение по определенным каналам, а не только передавать информацию или достигать предпочтения той или иной вещи.

Необходимо обратить внимание на тот факт, что не всегда содержание знака относится только к одному объекту, чаще всего он указывает на множество вещей из реального мира, либо несколько знаков могут указывать на один и тот же объект. «Каждый знак, хотя бы потенциально, если не фактически, имеет связи с другими знаками, ибо только с помощью других знаков может быть сформулировано то, к учитыванию чего знак готовит интерпретатора» [10, с. 50]. Подобная взаимозависимость между знаками складывается благодаря тому, что существует

определенная взаимосвязанность явлений, с одной стороны, и действий – с другой стороны, и на основе этого возникает язык и его структура, которая демонстрирует взаимозависимость между объективными явлениями и поведением.

Подчеркнем, что правила употребления знаков и знаковых средств обычно не формулируются теми, кто их употребляет, или формулируются лишь частично, скорее они существуют как навыки поведения, так что фактически встречаются только некоторые сочетания знаков, и только некоторые сочетания знаков производятся от других, и только некоторые знаки применяются к определенным ситуациям.

Знаки характеризуются своим объективным содержанием информации о реальности, но они имеют и субъективные черты. Вступая во взаимодействие с индивидом (объектом), каждый субъект не только дает знать о чем-то кому-то, но и узнает нечто от кого-то. Одновременно с этим он соединяет со знаком некий особый смысл, который связан именно с его личным опытом, в котором этот знак формировался и используется, это и есть та субъективная часть, которая «окружает» объективный смысл знака, представляющий собой его тождественное ядро.

Как писал Р. Барт, использование знака предполагает три типа отношений. Первый включает внутреннее отношение – это связь между означающим и означаемым, оно относит знак к множеству других знаков, откуда каждый из нас может извлекать его и использовать в своей речи. Второй тип отношений, проявляет себя непосредственно в момент речи, так как соотносит его со своими предшественниками и последователями в речевой цепи. Первый тип отношений предполагает то, что мы понимаем как символ, например, храм – дом Бога на земле, белый цвет – цвет чистоты. Второй тип отношений означает, что для каждого знака существует некоторый определенный порядок, предполагающий вполне однозначно читаемый смысл, если он включается в определенную структуру, где он приобретает уникальный смысл. Третий тип отношений предполагает соотнесение знака со своими аналогами, он означает соединение знаков для определенных целей на короткий про-

межутков времени. Существование этих трех типов отношений раскрывает все богатство и основополагающее значение знака для существования человеческого сообщества.

Первый тип связан с возможностями по освоению окружающего пространства, он демонстрирует разнообразие связей между формой и содержанием во времени, позволяя каждому обществу, каждому поколению заново перетолковывать мир. Второй тип отношений демонстрирует возможность и гибкость языковой, знаковой структуры как таковой. Это означает, что каждый знак, используемый индивидом, каждый раз выбирается из некоторого множества других знаков, которые заключены в некоторое упорядоченное множество и их новая комбинация производит новый смысл, необходимый для данной ситуации. Третий тип отношений демонстрирует два разнонаправленных процесса: с одной стороны, очень жестко структурированную систему знаков, закрепленных в мышлении, с другой, эта готовая структура способна настолько перестраиваться, что позволяет описывать и переживать по-новому тот мир, который является источником этих переживаний. [2]. Эти три типа отношений в речи практически невозможно отделить друг от друга. «Передача опыта в искусстве и культуре всегда подразумевает переход от того, что пережито, к тому, что можно понять и осознать, передавая это словами. Переданный опыт – это всегда опыт преобразованный. Именно благодаря этому преобразованию мы достигаем понимания и обретаем знание. Переоценка и преобразование опыта предполагает движение от опыта к изложению его в словах, и снова (обратно, к опыту), при этом обновляется наше понимание этого опыта» [11, с. 56]. Следовательно, язык можно считать, одним из средств передачи чувств, идей и ценностей в социуме.

В каждой социальной группе, по утверждению Р. Барта, складывается своя картина восприятия мира, побуждающая индивида думать в определенных категориях, замечать и оценивать лишь те элементы действительности, которые признаны данной картиной восприятия мира. На индивидуальном уровне это приводит к тому, что из накопленных форм восприятия мира индивид заимствует «свой язык», а вместе с ним и всю систему

ценностно-смыслового отношения к действительности. Поэтому человек в силу использования «чужого языка», уже существовавшего до него, многократно использованного и используемого другими, обречен «разыгрывать» свои собственные эмоции и чувства на чужой «языковой сцене». В повседневной жизни «выработка стратегий поведения в ситуации неопределенности во многом зависит от особенностей ее восприятия отдельным индивидом, ее представленности в массовом сознании» [12, с. 27] и одну из ключевых позиций в этом процессе занимает язык.

Сам факт того, что язык, используемый определенной социальной группой, позволяет почувствовать индивидам принадлежность к единому сообществу, говорит о том, что каждое слово можно рассматривать как некий мост между мной и другими людьми. То есть, «язык отражает не субъективно-психологические колебания, а устойчивые социальные взаимоотношения говорящих» [3, с. 104]. Использование общего языка, всегда предполагает, что кроме явной, актуальной части в речи всегда присутствует некая скрытая часть, которая не явна, но подразумеваема. Именно вторая часть, если она понятна для окружающих, свидетельствует о том, что в данном сообществе создана реальность, которая наделена определенными общими оценками, подтверждающими принадлежность говорящих к одной семье, профессиональной группе, культуре, к одному времени. Это можно назвать синхронным срезом существования языка, объединяющим живущих и говорящих в сообщество современников. Используемый язык, как правило, организует поступки и действия всех членов общества и не требует комментариев и особых словесных формулировок. То есть получается, что вступая в общение, мы не предполагаем, что знаем то, что выражаем, лучше тех, кто нас слушает. Понимание того, что мы нечто знаем, означает, что мы способны организовать вокруг этого знания разного рода дискурсы, можем включить это знание в разные речевые конструкции. В этом случае языковые знаки должны ассоциироваться не с единичными элементами опыта, а с большими группами этих элементов, так как единичный опыт, присутствующий в отдельном сознании сообщить

практически невозможно. Такой процесс, согласно В. В. Видеркеру, можно рассматривать как «... процесс сближения разного рода знаков путем установления между ними отношений приблизительной эквивалентности...» [6, с. 141].

Язык, в этом смысле, эвристичен, то есть он может предопределять для индивидов способы познания и истолкования действительности. Благодаря знаковой природе языка каждый человек, приобретает не только реальный опыт, но и вербализованный, то есть замещенный, пережитый другими членами общества, и переданный нам в словесной форме. «Язык – это путеводитель в социальной действительности... Люди живут не только в материальном мире и не только в мире социальном... в значительной степени они все находятся и во власти того конкретного языка, который стал средством выражения в данном обществе...» [14, с. 261].

Власть языка тесно связана с его консервативной стороной существования, это одна из самых медленно меняющихся систем в истории развития человека. Так как любой естественный язык предполагает наличие грамматических, синтаксических, лингвистических и других правил использования, то этим определяется структурирующая роль языка в процессах социального взаимодействия. Именно язык задает нормы и правила поведения людей в обществе. Как указывает Е. Е. Тихомирова: «поиск границ поведения, ... осознание и принятие ограничения, то есть принятия нормы деятельности возможен через язык...» [15, с. 112–113].

В этом смысле, можно говорить о подчинении человека языку, о невозможности посредством языка выражать внутренние состояния, так как для выражения боли или радости обычно используют жесты, иногда междометия, а язык способен только именовать, но, с другой стороны, мы не можем выразить себя, свою субъективность и сообщить о ней без помощи языка.

Кроме того, как было сказано выше, язык можно рассматривать и как определенную систему знаний и способ познания, фиксации и выражения этих знаний. Как известно, «процесс познания реальности (интерпретации отражаемых индивидуальным со-

знанием фактов действительности) предполагает наличие у субъекта первоначальных знаний» [13, с. 94], то язык можно считать одним из основных не только инструментов приобретения этих знаний, но и одновременно их источником.

Можно сказать, что язык играет ключевую роль в передаче или трансляции всего опыта, накопленного человечеством в ходе своего исторического развития. Но человек способен осознать его только в том, случае, если он обретет определенную знаковую форму. Так как знание зафиксированное с помощью знаков имеет удобную и компактную для передачи и использования в данном, конкретном обществе форму. Причем язык, являясь основой и средством формирования массива знаний в определенном обществе, еще и предоставляет средства для объективации, фиксации нового опыта, полученного новым поколением, позволяет включить его в уже имеющийся массив знаний и дает возможности для трансляции его следующим поколениям.

#### Библиографический список

1. Антонов А. В. Информация, восприятие, понимание. – Киев: Наук.думка, 1988. – 184 с.
2. Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. М.: Издат гр. «Универс», 1994. – 616 с.
3. Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. М.: Издат гр. «Универс», 1994. – 616 с.
4. Бахтин М. М. (В. Н. Волошинов) Антропологическая лингвистика. М.: Лабиринт, 2010, – 255 с.
5. Бергер П. Л., Бергер Б., Р. Коллинз Личностно-ориентированная социология. М: Академ. Проект, 2004. – 608 с.
6. Бергер, П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. – М: Медиум, 1995. – 323 с.
7. Видеркер В. В. Культурологическое образование как социокультурный фактор развития личности. // Сибирский педагогический журнал. – 2013 – № 1. – С. 138–143.
8. Гаспаров Б. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. – М.: Новое литературное обозрение, 1996. – 352 с.
9. Гумбольдт фон В. Избранные труды по языкознанию: Пер. с нем М.: ОАО ИГ «Прогресс», 2000. – 400с.
10. Коршунов, А. М., Мантатов, В. В. Теория отражения и эвристическая роль знаков. – М.: Изд-во МГУ, 1974. – 214 с.
11. Моррис, Ч. У. Из книги «значение и озна-

чивание». Знаки и действия // Семиотика: Антология. – М: Академ. Проект; Екатеринбург: деловая книга, 2001. – 702 с.

12. *Негус К. Пикеринг М.* Креативность. Коммуникация и культурные ценности. – Х.: Изд-во: гуманит. Центр, 2011. – 300с.

13. *Ромм Т. А.* Стратегические ориентиры социального воспитания в постиндустриальном обществе // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 2. – С. 26–31.

14. *Филатов С. А., Сухорукова Н. Г.* Знание как социальный феномен// Идеи и идеалы –

2012 – № 2. – С. 92–102

15. *Сепир Э.* Избранные труды по языкознанию и культурологии. М.: Изд. Гр. «Прогресс», 1993. – 656 с.

16. *Тихомирова Е. Е.* Нормативное пространство современной культуры и школьный курс «основы религиозных культур и светской этики» // Сибирский педагогический журнал. – 2013 – № 1. – С. 108–114.

17. *Чапля Т. В.* Коммуникативные стратегии в образовании. // Сибирский педагогический журнал. – 2013.– № 1. – С. 132–138.

**Агавелян Оганес Карпетович**

*Доктор психологических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и психологии Института детства Новосибирского государственного педагогического университета, oganesagavelyan@yandex.ru, Новосибирск*

**Русинова Светлана Геннадьевна**

*Научный сотрудник Института региональной патологии и патоморфологии СО РАМН, rusino-va@hotmail.com, Новосибирск*

## ИССЛЕДОВАНИЯ ТЕОРИИ РАЗУМА В ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

*Аннотация.* Теория Разума определяется как способность приписывать психические состояния себе и другим и использовать их для объяснения, предсказания и управления поведением других людей. Теория Разума является сложным психическим образованием, которое включает такие компоненты, как совместное внимание, сложные перцептивные функции (восприятие лицевой и телесной экспрессии, взгляда), язык и речь, исполнительные функции мозга (память, внимание, отслеживание намерений, торможение спонтанных реакций и др.), распознавание эмоций, эмпатию и симуляцию (подражание). Развитие Теории Разума зависит от созревания нескольких систем мозга и формируется социальным окружением, воспитанием и обучением, таким образом представляя пример сложного взаимодействия развивающегося мозга и социальной среды. В статье представлен обзор зарубежных теоретических и экспериментальных работ, посвященных тому, как у детей формируется Теория Разума, в норме и в атипичных популяциях.

*Ключевые слова:* психология развития, теория разума, задачи на ложные убеждения

**Agavelyan Oganés Karapetovich**

*Doctor of Psychology Sciences, Professor of the Department of Special Pedagogy and Psychology of the Institute of Childhood at the Novosibirsk State Pedagogical University, oganesagavelyan@yandex.ru, Novosibirsk*

**Rusinova Svetlana Gennadievna**

*Senior Research at the Institute of Regional Pathology and Pathomorphology SB RAMS, rusinova@hotmail.com, Novosibirsk*

## THE THEORY OF MIND RESEARCH IN DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY STUDIES

*Abstract.* The Theory of Mind is defined as the ability to attribute mental states to self and others and to use them for explaining, prognosis and manipulation of other people actions. The article provides an overview of foreign theoretical and empirical research on Theory of Mind development in normal children and atypical populations.

*Keywords:* developmental psychology, theory of mind, false belief tasks

Способность приписывать психические состояния (желания, эмоции, мысли, настроения, убеждения, мотивы) другим и самим себе и рассматривать их как основу поведения людей в психологии называют Теорией Разума [7]. Наличие Теории Разума (ТР) можно рассматривать в качестве одного из необходимых условий эффективного социального взаимодействия, кроме того, ТР способствует самопониманию и самоконтролю.

Термин ТР вошел в психологию развития

двумя независимыми путями. На конференции по изучению метакогнитивных способностей ребенка в 1979 г. Н. М. Wellman впервые предложил использовать эту формулировку по отношению к концепции человеческого разума, формирующейся у детей. Более известным, однако, стало исследование мышления приматов D. Premack и G. Woodruff, в котором авторы определяли ТР как систему логических умозаключений, используемую для предсказания поведения

индивида посредством атрибутирования ему тех или иных психических состояний [цит. по 2]. Это определение было с энтузиазмом подхвачено психологией развития и обозначило начало целого концептуального направления в психологии. Наиболее емкой считается формулировка А. Gopnik и Н.М. Wellman [11], определяющих ТР как домен-специфическую, психологически реальную структуру, представляющую интегрированную систему концепций психических состояний, применяемых для объяснения и прогнозирования действий и взаимодействий людей, которая динамически реорганизуется (корректируется), когда предсказываемые концепты не совпадают с результатами наблюдений.

ТР является сложным психическим образованием, которое включает такие компоненты, как совместное внимание, сложные перцептивные функции (восприятие выражений лиц, взгляда, ), язык и речь, исполнительные функции мозга (память, внимание, отслеживание намерений, торможение спонтанных реакций и др.), распознавание эмоций, эмпатию и симуляцию (подражание). Развитие ТР зависит от созревания нескольких систем мозга и формируется социальным окружением, воспитанием и обучением, таким образом представляя пример сложного взаимодействия развивающегося мозга и социальной среды [15].

Не требует доказательств, что в норме дети старшего возраста и взрослые имеют концептуальное понимание психических состояний: убеждений, желаний, знаний и т.д. Более того, это не просто изолированные представления, скорее, они образуют систему взаимосвязанных концепций, оперирование которыми позволяет выводить объяснения и предсказания поведения. Именно эта взаимосвязь, наличие системы позволило исследователям назвать Теорию Разума «теорией», и вопрос о том, когда и как эта система у ребенка образуется, является мотивом большинства исследований, связанных с ТР [1].

В 1983 году Н. Wimmer и J. Perner опубликовали исследование, в котором впервые представили разработанный ими метод – так называемую «задачу на ложные убеждения» [20], ставшую классическим тестом ТР. В этой задаче сценарий с игрушечными персонажами смоделирован таким образом, что представления ребенка складываются на основе непосредственного наблюдения, то есть являются

«истинными», а убеждения действующего персонажа – ошибочными, «ложными». Затем ребенка спрашивают, как этот персонаж поступит в конкретной ситуации. Если ответ ребенка строится на том, что персонаж будет действовать на основе своих (ложных) убеждений, то можно с достаточной степенью уверенности полагать, что ребенок в состоянии представить и атрибутировать другим убеждения [3]. Понимание ложных убеждений большинство исследователей считает критической точкой, свидетельствующей о том, что у ребенка сложилась Теория Разума, поскольку, «если ребенок не понимает, что люди могут иметь ложные, ошибочные убеждения, то похоже, он еще не понимает, что люди вообще имеют убеждения» [1, с. 826].

За тридцать с лишним лет существования этой концепции накопился значительный объем теоретических и экспериментальных работ, посвященных тому, как у детей формируется Теория Разума. Большое исследование в жанре метаанализа, проведенное в 2001 году под руководством Н. М. Wellman, выявило консенсусное мнение, что концепции ТР начинают формироваться у детей после двух лет, прогрессируют до уровня решения задач на ложные убеждения к четырем годам (плюс-минус шесть месяцев) и достигают потолка к пяти – шести годам [19]. Однако результаты исследований последних 3–5 лет с использованием новых экспериментальных концепций (спонтанные реакции, основанные на регистрации времени и направления взгляда – так называемые задачи на «неоправданные ожидания», когда младенцы смотрят значительно внимательней и дольше на сцены, в которых агенты действуют в противоречии с их продемонстрированными ранее ложными убеждениями, и задачи на «упреждающий взгляд», когда младенцы с упреждением во времени смотрят туда, где агент с ложными убеждениями о местоположении объекта будет искать объект) показали, что дети уже в 15-месячном возрасте могут атрибутировать агенту ошибочные убеждения [1; 4].

*Индивидуальные и групповые различия в ТР компетенции.* Несмотря на общую тенденцию улучшения результатов решения задач ТР с возрастом, существуют индивидуальные различия, и вариации раннего социального опыта предсказывают эти различия. Так, стабильная и отзывчивая мать

поддерживает развитие безопасной привязанности, а безопасная привязанность и в лонгитюдном и в перекрестном исследованиях ассоциировалась с успешностью решения задач на ложные убеждения [14].

Р. L. Harris с соавторами обнаружил, что лексикон матерей, использовавших преимущественно психологические термины при описании своих детей (в отличие от поведенческих или физических атрибутов), положительно коррелировал не только с правильным решением задач ТР их детьми, но и с правильной атрибуцией эмоций. Авторы подчеркивают, что сама по себе разговорчивость матери не является способствующим фактором – важен именно психологический язык [13].

J. Dunn с соавторами исследовал не только отношения между матерью и ребенком, считающиеся критически важными в развитии социального понимания, но и влияние на развитие ТР отношений между другими членами семьи, продемонстрировав, что помимо речи, направленной непосредственно на них, дети крайне заинтересованы в том, что происходит между их братьями и сестрами, родителями и другими взрослыми, внимательно следя и за их речью, и за выражением эмоций, и за предметом разговора [10].

Специфические задержки понимания задач на ложные убеждения были выявлены в популяциях депривированных детей, включая детей, подвергавшихся плохому обращению и детей с низким социо-экономическим статусом [16]. Исследование А. R. Tarullo оценивало решение задач на ложные убеждения и понимание эмоций у 6–7-летних детей, усыновленных в США из соц. учреждений за границей, в сравнении с детьми, жившими до усыновления в приемных семьях попечителей, либо воспитываемыми в своих биологических семьях. Постинституциональные дети показывали более низкие результаты, чем дети из приемных и биологических семей [18].

Исследования ТР среди аномальных категорий дают свидетельства того, что дети с нарушениями развития испытывают заметные трудности в решении задач по атрибуции психических состояний. Есть данные, что дети с сенсорными патологиями, в том числе глухие с поздним овладением знаковым языком [9], слепые и слабовидящие дети [17] и дети с церебральным параличом [8] демонстрируют задержку в развитии ТР

на несколько лет.

Глухие дети, утверждает Р. de Villiers, предоставляют доказательства важной роли языка в развитии ТР, так как у многих из них значительно задержано развитие языка, при соответствующем возрасту невербальном интеллекте. При сравнении ТР глухих детей слышащих родителей, приобретение языка у которых было задержано, и глухих детей глухих родителей, овладевших жестовым языком вовремя, последние были значительно успешнее в рассуждениях о ментальных состояниях, таких как желания и намерения [9]. В целом можно заметить, что все эти разнообразные популяции объединяет фактор ранней социальной депривации.

Огромное количество исследований ТР у лиц с аутизмом было инспирировано работами S. Baron-Cohen, который предположил, что нарушения социального взаимодействия, характерные для аутистов, объясняются отсутствием у них ТР [5; 6].

Когда сравнивали детей с аутизмом и детей с синдромом Дауна, последние были более социально чуткими и внимательными к эмоциям других, с более высокой степенью социальной компетентности и лучше решали задачи ТР, однако не настолько хорошо, как дети с нормальным развитием [7].

Интересные результаты получены при изучении взрослых аномальных групп. С. Gregoгу с соавторами изучал ТР у пациентов с лобно-височной деменцией (ЛВД) и у больных с болезнью Альцгеймера. Известно, что повреждения лобной доли вызывают изменения личности, в том числе отсутствие эмпатии и эгоцентризм, снижение самокритичности и морально-этических установок. При болезни Альцгеймера, напротив, несмотря на массивные нарушения эпизодической памяти и семантических отношений, личность и социальное поведение обычно достаточно долго сохранены. В результате пациенты с ЛВД не смогли пройти тестов ТР на ложные убеждения, на распознавание эмоций, но без затруднений отвечали на контрольные вопросы, проверяющие память и общее восприятие. В отличие от них, группа с болезнью Альцгеймера не справилась только с одной задачей ТР на ложные убеждения второго порядка, которая предъявляет высокие требования к рабочей памяти [12].

Таким образом, хотя подавляющее большинство исследований по ТР сосредоточено

в диапазоне 4–6 лет, в последнее время появляются также работы, касающиеся ТР у младенцев, младших дошкольников, детей школьного возраста и взрослых, что, в свою очередь, заставляет исследователей выйти за привычный набор традиционных задач, использовать высокотехнологичные методы (например, нейромиджевые исследования) и расширить круг исследовательских вопросов. Среди этих вопросов – дальнейшее теоретическое осмысление самой концепции ТР, совокупности познавательных процессов, представляющих ТР и, наконец, ТР как одной из базовых составляющих социальной компетентности.

### Библиографический список

1. *Apperly I. A.* What is “theory of mind”? Concepts, cognitive processes and individual differences. / I.A. Apperly // *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*. – 2012. – V. 65, – N. 5. – P. 825–839.
2. *Astington J. W., Baird J. A.* Why Language Matters for Theory of Mind / J. W. Astington, J. A. Baird. – Oxford, GB: Oxford University Press, 2005. – 368 p.
3. *Astington J. W., Gopnik A.* Knowing you’ve changed your mind: Children’s understanding of representational change // *Developing Theories of Mind*. J.W. Astington, P.L. Harris, D.R. Olson (eds.) – Cambridge, England: Cambridge University Press, 1988. – P. 193–194.
4. *Baillargeon R., Scott R. M. and He, Z.* False-belief understanding in infants. / R. Baillargeon, R. M. Scott, and Z. He // *Trends in Cognitive Sciences*. – 2010. – Vol.14, N. 3. – P. 110–118.
5. *Baron-Cohen S.* Theory of mind in normal development and autism. / S. Baron-Cohen // *Prism*. – 2001. – V. 34. – P. 174–183.
6. *Baron-Cohen S., Leslie, A. M. and Frith, U.* Does the autistic child have a “theory of mind”? / S. Baron-Cohen, A.M. Leslie and U. Frith // *Cognition*. – 1985. – V. 21. – P. 37–46.
7. *Cobos F. J. M. and Castro M. C. A.* Theory of Mind in Young People with Down’s Syndrome. / F. J. M. Cobos and M. C. A. Castro // *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. – 2010. – V. 10, N 3. – P. 363–385.
8. *Dahlgren S. O., Dahlgren Sandberg A., Larsson M.* Theory of mind in children with severe speech and physical impairments. / S.O. Dahlgren, A. Dahlgren Sandberg, M. Larsson // *Research in Developmental Disabilities*. – 2010. V. 31. – P. 617–624.
9. *de Villiers P. A.* The role of language in theory-of-mind development: what deaf children tell us. /

P. A. de Villiers // *Why Language Matters for Theory of Mind*. J.W. Astington, J.A. Baird (Eds). – GB: Oxford University Press, 2005. – 368 p.

10. *Dunn J., Bhowan J., Slomkowski C., et al.* Young children’s understanding of other people’s feelings and beliefs: individual differences and their antecedents. / J. Dunn, J. Bhowan, C. Slomkowski, et al. // *Child Development*. – 1991. – V. 62. – P. 1352–1366.

11. *Gopnik A. and Wellman H. M.* The theory theory. / A. Gopnik and H.M. Wellman // *Mapping the Mind: Domain specificity in cognition and culture*. L. Hirschfeld and S. Gelman (Eds.). – NY: Cambridge University Press, 1994. – P. 257–293.

12. *Gregory C., Lough S., Stone V. et al.* Theory of mind in patients with frontal variant frontotemporal dementia and Alzheimer’s disease: theoretical and practical implications. / C.Gregory, S. Lough, V. Stone et al. // *Brain*. – 2002. – V. 125. – P. 752–764.

13. *Harris P. L., de Rosnay M., Pons F.* Language and children’s understanding of mental states. / P. L. Harris, M. de Rosnay, F. Pons // *Current Directions in Psychological Science*. – 2005. – V. 14, – N. 2. – P. 69–73.

14. *Kochanska G.* Emotional development in children with different attachment histories: the first three years. / G. Kochanska // *Child Development*. – 2001. – V. 72, N. 2. – P. 474–490.

15. *Korkmaz B.* Theory of Mind and neurodevelopmental disorders of childhood. / B. Korkmaz // *Pediatric Research*. – 2011. – V. 69, – N. 5. – P. 101R–108R.

16. *Perlman S. B., Kalish C. W., and Pollak S. D.* The role of maltreatment experience in children’s understanding of the antecedents of emotion. / S. B. Perlman, C. W. Kalish and S. D. Pollak // *Cognition and Emotion*. – 2008. – V. 22, – N. 4. – P. 651–670.

17. *Peterson C., Peterson J., and Webb J. (2000).* Factors influencing the development of a theory of mind in blind children. / C. Peterson, J. Peterson, and J. Webb // *British Journal of Developmental Psychology*, 2000. – V. 18. – P. 431–447.

18. *Tarullo A. R., Bruce J., and Gunnar M. R.* False belief and emotion understanding in post-institutionalized children / A. R. Tarullo, J. Bruce, and M. R. Gunnar // *Social Development*, 2007. – V. 16, – N. 1. – P. 57–78.

19. *Wellman H. M., Cross D., and Watson J.* Meta-Analysis of Theory-of-Mind Development: The Truth about False Belief / H. M. Wellman, D. Cross, and J. Watson // *Child Development*. – 2001. – V. 72, N. 3. – P. 655–684.

20. *Wimmer H., Perner J.* Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children’s understanding of deception / H. Wimmer and J. Perner // *Cognition*. – 1983. – N. 13. – P. 123–128.

**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*

**Гайнанова Алиса Рифкатовна**

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры «Профессиональное обучение, педагогика и психология» Сибирского государственного университета путей сообщения, gainanova@bk.ru, Новосибирск*

**Лисецкая Елена Вениаминовна**

*Кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой гуманитарного и художественного образования Института искусств Новосибирского государственного педагогического университета, liseckay@mail.ru, Новосибирск*

## **ЗАКОН ЙЕРКЕСА-ДОДСОНА В ПЕДАГОГИКЕ И АНАЛИЗ ИНВЕРСИВНЫХ ОТНОШЕНИЙ**

*Аннотация.* В статье рассматривается закон Yerkes-Dodson, который описывает отношения стимуляции и эффективности научения. В статье показано, что данный закон имеет универсальный характер. Универсальность закона обусловлена тем, что он представляет собой описание инверсивных отношений в иерархических системах. Инверсивные отношения – это форма иерархической связи, при которой низший элемент в иерархии становится в ней главенствующим, не покидая при этом своего невысокого положения в системе; таким образом, здесь имеет место противоречие между ролью элемента в иерархии и его местом в ней. Инверсия обусловлена столкновением двух и более организационных принципов иерархии. Закон Yerkes-Dodson, как реальное выражение инверсий, имеет большое прикладное значение в педагогических исследованиях.

*Ключевые слова:* закон Yerkes-Dodson, научение, иерархия, инверсия.

**Sevostyanov Dmitry Anatolievich**

*Candidate of Medical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogics and Psychology at Novosibirsk State Medical University, associate professor of the department of Humanitarian and Arts education of the Arts Institute of Novosibirsk State Pedagogical University, dimasev@ngs.ru, Novosibirsk*

**Gainanova Alisa Rifkatovna**

*Candidate of Psychology Sciences, Associate Professor of the Department "Vocational training, pedagogy and psychology" at Siberian State Transport University, gainanova@bk.ru, Novosibirsk*

**Liseckaya Elena Veniaminovna**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Humanitarian and Arts Education of the Arts Institute of Novosibirsk State Pedagogical University, liseckay@mail.ru, Novosibirsk*

## **THE YERKES-DODSON LAW IN PEDAGOGICS AND ANALYSIS OF INVERSE RELATIONS**

*Abstract.* The article considers the law of Yerkes-Dodson, which, in particular, describes the relationship of stimulation and effectiveness of the learning. In the article it is shown that this law has a universal character. This law is universal, because it describes the inverse relations in hierarchical systems. Inverse relationship is a form of hierarchical relationship, where the lowest element in the hierarchy becomes the main. The law of Yerkes-Dodson is of great practical importance in educational research.

*Keywords:* law of Yerkes-Dodson, learning, hierarchy, inversion.

Современная педагогика может рассматриваться как предметная область, которая способна поддерживать свою состоятельность только при условии тесного междисциплинарного взаимодействия с психологией и психофизиологией, с одной стороны,

и с философскими дисциплинами – с другой. Актуальной иллюстрацией этого положения является известный закон оптимума мотивации Yerkes-Dodson [3], получивший дальнейшую проработку в трудах канадского физиолога и нейропсихолога Donald Olding Of Hebba (1904-1985) [9]. Данный закон, открытый в ходе психофизиологических экспериментов на животных, находит непосредственное применение в педагогике с другой стороны, сам характер этого закона требует философского осмысления.

Закон Yerkes-Dodson, в частности, описывает зависимость эффективности обучения от стимулирования этого процесса. По мере роста интенсивности стимуляции эффективность обучения также растет, достигает некоторой максимальной величины. После прохождения этой точки дальнейший рост мотивации стимуляции приводит лишь к снижению эффективности обучения. В результате эффективность обучения может быть выражена в виде кривой, напоминающей перевернутую букву U. Как уже говорилось, закон этот был открыт эмпирическим путем. Последующими исследованиями было показано, что подобные эффекты наблюдаются также и в семейной психотерапии, педагогике, психофармакологии, биомедицине, неврологии и даже криминологии, теории управления и экономике [6]. В частности, видные американские психологи Donald Olding of hebba David Clarence McClelland и John William Atkinson показали, что точно такая же зависимость выявляется при сопоставлении мотивации субъекта к деятельности и степени риска, с которой связаны его решения. И здесь можно видеть аналогичную картину: по мере роста риска, мотивация также растет, но лишь до определенного предела; далее же, в то время как риск продолжает расти, мотивация нарастающими темпами снижается [5].

Практическая значимость закона Yerkes-Dodson не подлежит сомнению. Она находит отражение при использовании игровых методов обучения. Известно, что игра представляет собой азартную реальность [1], и потому применение игры в обучении непременно вызывает повышенный эмоциональный фон в аудитории. До достижения определенного уровня эмоций это только повышает эффективность обучения. Если же этот критический уровень будет превышен, эффек-

тивность обучения будет стремиться к нулю.

Чем может быть объяснена универсальность этого закона? Очевидно, этот закон (в том виде, в котором он был впервые выявлен) представлял собой лишь частное проявление некоторой более общей тенденции, которая уже не относится специально к предметной области педагогики или психофизиологии, а должна рассматриваться на уровне философских обобщений. Фактически, закон Yerkes-Dodson представляет собой модель развития противоречий в системе. Противоречие есть универсальный движущий фактор всякого системного развития, но также и фактор, приводящий к завершению жизненного цикла и к гибели той или иной системы. Исследование же системных противоречий, в свою очередь, требует применения определенного когнитивного конструкта, который позволил бы раскрыть суть этого явления [8].

Одним из таких возможных конструктов является модель инверсивных отношений в иерархической системе [7]. Суть *инверсий* (в данном понимании) заключается в том, что некоторый подчиненный элемент в иерархии приобретает в ней главенствующее значение, не покидая при этом своей подчиненной иерархической позиции. Иными словами, наиболее общей формой противоречий в системе может быть названо противоречие между местом того или иного элемента в системе и его *ролью* в этой системе. Пока таких противоречий нет в системе действует изначальный иерархический порядок, который далее будет называться отношениями *ордера*. Для того, чтобы раскрыть механизмы возникновения таких противоречий, целесообразно сделать небольшой экскурс в теорию систем.

Всякая иерархическая система (а фактически все действующие системы так или иначе могут быть названы иерархическими) строится на некоторых организационных принципах. Эти принципы и определяют, почему, на каком основании один элемент в системе может считаться высшим, другой – низшим, подчиненным. Как правило, в сложных системах действует одновременно не один, а несколько организационных принципов, которые к тому же имеют для данной системы непостоянную и неравную значимость. Наличие нескольких организационных принципов предполагает возможность возникновения противоречий. Но реальностью эта возможность становится

тогда, когда хотя бы один из организационных принципов начинает действовать против другого (или, если организационных принципов много – против всех остальных). Таким образом, противоречия в системе возникают в том случае, когда один из этих принципов начинает противостоять другому, и влияние этих противоречий на систему в целом тем сильнее, чем значительнее роль самих этих противоборствующих принципов в системной иерархии. Таким образом, противоречие между двумя *элементами* в иерархии находит свое выражение в противоречии между относящимися к ним *организационными принципами*. Элемент в иерархии – как правило, понятие конкретное, организационный принцип – отвлеченное. С другой стороны, элемент есть нечто дискретное и обособленное, в отличие от организационного принципа, который распространяет единый характер отношений на разные объекты и потому выражает собою свойство непрерывности. Противоречие приобретает, таким образом, двойственный характер. Напршивается аналогия: например, свет одновременно может рассматриваться и как волна, и как поток частиц, и подобно противоречию, тоже имеет двуединую (дискретную и непрерывную) форму.

В чем же суть закона Yerkes-Dodson, и вследствие чего мы можем говорить, что закон этот приобретает не частный, а общесистемный характер?

Рассмотрим это на примере учебной деятельности школьника. Согласно общепсихологической теории А. Н. Леонтьева, в структуру деятельности включается мотивационный компонент, являющийся пусковым механизмом любого действия. Но любая наша деятельность полимотивирована, один из мотивов является главенствующим, а другие второстепенными. Когда ребенок поступает в школу, внутренний познавательный мотив может быть скрыт от самого первоклассника: он идет в школу, потому что нужно идти в школу, родители купили красивую форму, портфель, школьные принадлежности, сверстники его тоже идут в школу, то есть доминирует внешний мотив. Далее доминирующим для многих школьников становится мотив получения хорошей оценки, который также является внешним мотивом. Формированию такой внешней мотивации во многом способствуют родители. Например, когда ребенок приходит из

школы, они задают ему вопрос: что ты получил в школе, тем самым ориентируя его на получение оценок, а не знаний. Внутренний познавательный мотив формируется у ребенка, если ему задают вопрос: что ты узнал на уроке, в школе. То есть внешние мотивы тоже присутствуют, но уже занимают не первостепенное место. К переходу в среднее звено познавательный мотив уже обычно сформирован, что проявляется в познавательной активности школьников: расширяется сфера их познавательных интересов, они ходят в различные кружки, студии, причем этот путь чаще носит поисковый характер. При переходе в 7-8 класс мотивы познавательные уступают мотивам общения в связи с тем, что школьники вступают в подростковый период и сверстники начинают играть значимую роль в их жизни. В старшем звене познавательный мотив постепенно становится доминирующим в структуре мотивов школьника в связи с тем, что необходимо определяться в будущей профессиональной деятельности. Таким образом, в процессе обучения в школе формируется система мотивов с определенной иерархией на каждом из этапов обучения. Следовательно, целенаправленно влияя на систему мотивов школьника можно повышать уровень его мотивации, что приведет к большей результативности обучения. И это снова заставляет нас обратиться к закону Yerkes-Dodson.

Представим себе прямую причинную зависимость эффективности обучения от уровня стимуляции. В этом случае данный закон выглядел бы совершенно иначе: никакого оптимума стимуляции не выявлялось бы, а повышение уровня стимуляции приводило бы к все большей и большей эффективности обучения. Разумеется, такая закономерность могла бы быть обнаружена лишь у гипотетического обучающегося с безграничной выносливостью. Однако в эту картину вмешивается внутренний регулятор, или, иначе говоря, третий фактор, третий элемент в данной системе, а именно – эмоциональные реакции обучающегося.

Эмоции по определению предназначены для определения значимости того или иного объекта для индивидуума, именно в этом заключается их биологический смысл, из которого прямо следует также и социальная роль эмоций. Следовательно, функция эмоций в процессе обучения есть функция,

подчиненная, субмиссивная: определение значимости того или иного элемента или воздействия нужно для чего-то, для какого-либо полезного действия, а не само по себе.

Особенность эмоций состоит в том, что они отражают отношения между мотивами (потребностями) и успехом или возможностью успешной реализации отвечающей им деятельности субъекта. При этом речь идет не о рефлексии этих отношений, а о непосредственно-чувственном их отражении, о переживании. Таким образом, они возникают вслед за актуализацией мотива (потребности) и до рациональной оценки субъектом своей деятельности [4].

Деятельность и эмоциональные реакции составляют своего рода иерархическую систему, и объединяет их в этой системе не только то, что эмоции носят служебный характер по отношению к деятельности, но и то, что все связанные с тем и другим элементами энергозатраты возможны благодаря поступлениям из одного и того же безграничного источника. Этот источник – центральная нервная система человека, которая, собственно, и формирует, исходя из собственных возможностей, тот или иной уровень выносливости. А кроме того, связь деятельности и эмоциональных реакций обеспечивается еще и тем, что действие и того, и другого разворачивается на одной, поневоле ограниченной «площадке», а именно – в актуальном сознании человека.

Мотивы не отделены от сознания. Даже когда мотивы не сознаются, т.е. когда человек не отдает себе отчета в том, что побуждает его совершать те или иные действия, они находят свое психическое отражение, но в особой форме – в форме эмоциональной окраски действий [4].

Мотив – это «опредмеченная потребность» (А.Н. Леонтьев). Но каждый предмет имеет определенную эмоциональную привлекательность для субъекта. Усилить мотивацию можно повышением эмоциональной привлекательности предмета (результата). А когда интенсивность эмоции увеличивается, чрезвычайно важный мотив выходит на первое место (усиливается), но при этом деятельность разрушается. Интенсивность эмоционального ответа нарастает параллельно с интенсивностью стимуляции, и однажды наступает момент, когда энергетических возможностей перестает хватать для

обеспечения и все более эффективной деятельности, и все более интенсивных эмоций.

В иерархической системе «деятельность – эмоции» происходит инверсия; эмоциональные реакции, формально по-прежнему оставаясь на подчиненных позициях, фактически выступают на первый план. Обучающийся начинает буквально захлебываться в нарастающих эмоциях, поскольку стимуляция, вызывающая эти эмоции, также все время растет. В результате этой инверсии для собственно деятельности сил уже не остается; а кроме того, деятельность оказывается вытесненной эмоциями из актуального сознания. Эффективность деятельности непрерывно снижается и стремится к нулю. Следствие этого и приходится говорить о некотором оптимуме мотивации стимуляции, превышать который не следует.

Например, рассмотрим задание, которое довольно часто используется в школьной практике – выполнение заданий с разным уровнем трудности (легкое, среднее, сложное). Для того, чтобы успешно выполнить легкое задание, достаточно низкого уровня мотивации (школьник думает: попробую решить, может и получится). При выполнении задания среднего уровня трудности необходим или средний или высокий уровень мотивации, поскольку при низком уровне школьник попытается решить, но при первой же трудности откажется его выполнять. Средний или высокий уровень позволит ему использовать побудительную силу мотива для поддержания активности при преодолении препятствия. При высоком уровне сложности задания необходим средний уровень мотивации, поскольку он имеет оптимальную эмоциональную привлекательность. Высокий уровень мотивации связан с большой побудительной силой, связанной с эмоциональной составляющей, что приводит к преобладанию эмоций и невозможностью выполнить само действие или разрушению самого действия.

Стремление школьника, например, получить высокий балл на ЕГЭ связано с высоким уровнем мотивации, в основе которой лежит эмоционально окрашенный побудительный мотив. В силу чрезвычайной важности результата для выпускника, эмоции начинают преобладать, тем самым разрушая саму деятельность – она распадается и, как следствие, мы видим невысокий результат на ЕГЭ. Чем важнее результат, тем боль-

шая вероятность ошибки. Для того, чтобы результат был высоким, необходимо иногда снизить его значимость. Это можно сделать, изменив уровень мотивации посредством переоценки иерархии мотивов.

Таким образом, на данных примерах мы можем проанализировать некоторую отвлеченную модель иерархической системы, в которой присутствуют минимум два соподчиненных элемента, один из которых изначально главенствует над другим на основании минимум двух организационных принципов: количественного (один элемент больше другого, имеет в системе большую значимость) и функционального (один элемент подчиняется другому, один выполняет ведущие, другой – обеспечивающие функции). Таковы отношения порядка в данной системе. Затем в результате установления инверсивных отношений количественный организационный принцип начинает противоречить принципу функциональному, и в результате этих накопившихся противоречий система, что называется, «идет вразнос».

Данный закон срабатывает не только применительно к обучению. Приведем еще один пример подобного рода, почерпнутый из работ нашего соотечественника, основателя науки об организационных системах А. А. Богданова, и также отчасти связанный с образованием и обучением: «Специализация повела к огромному развитию коллективной силы человечества в труде и в познании. Но все же она – ограниченный двигатель прогресса. Рядом с условиями, облегчающими и ускоряющими прогресс, она заключает в себе также условия замедляющие; значение их вначале ничтожно, но с развитием оно возрастает и в позднейшие эпохи превращается в настоящее, глубокое противоречие, которое дорого обходится человечеству. Выгода специализации, это прежде всего – экономия сил. Работник не разбрасывает их по разным направлениям, а сосредоточивает на одном; в результате действие их оказывается значительнее, точнее, совершеннее. Так как поле организационного опыта сужено, то им овладеть легче; выработка навыков и приемов идет быстрее, успешнее. Тем не менее рядом со сбережением сил идет и их расточение, на первых шагах незаметное, но неизбежное уже с самого начала. Оно вытекает из уменьшения связи людей и связности их опыта» [2, с. 28]. Здесь можно видеть действие того же самого закона: замедление

развития в системе связано с тем, что специализация, вначале выступающая в качестве служебного, вспомогательного фактора, приобретает со временем самодовлеющее значение, и роль привнесенного этим фактором организационного разобщения становится роковым для системы: согласно известному афоризму, каждый в результате знает «все ни о чем и ничего обо всем».

Таким образом, универсальность закона Yerkes-Dodson, имеющего прямое отношение к психологическому сопровождению учебного процесса, раскрывается при посредстве анализа инверсивных отношений в иерархических системах. Данный закон представляет собой конкретное выражение формы противоречий, возникающих в любой системе в ходе ее поступательного развития. Исходя из вышеизложенного можно сказать, что знание и практическое применение этого закона, а также умение его интерпретировать составляет неотъемлемую часть общенаучной подготовки специалиста как в предметной области педагогики, так и за ее пределами.

#### Библиографический список

1. Белова М. А., Смирнова Н. И. Игра – дело серьезное! [Электронный ресурс]. URL: <http://www.e-xecutive.ru/education/adviser/801453/> (дата обращения 04.01.2014).
2. Богданов А. А. Очерки организационной науки [Электронный ресурс]. URL: <http://www.uic.nnov.ru/pustyn/lib/bogdanov.ru.html> (дата обращения 03.02.2014).
3. Готтсданкер Р. Основы психологического эксперимента. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 368 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Смысл, Академия, 2005. – 352 с.
5. Макклеланд Д. Мотивация человека. – СПб.: Питер, 2007. – 672 с.
6. Раудис Ш., Юстицкис В. Закон Йеркса-Додсона: связь между стимулированием и успешностью научения // Вопросы психологии. – 2008. – №3. – С. 119–126.
7. Севостьянов Д. А. Исследование активности человека: инверсивный анализ в контексте постнеклассической рациональности // Вопросы философии. – 2013. – №9. – С. 117–124.
8. Севостьянов Д. А., Лисецкая Е. В. Анализ противоречий в педагогических системах: когнитивные конструкты // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №5. – С. 223–226.
9. Хегенхан Б., Олсон М. Теории научения. 6-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 356 с.

**Черных Оксана Владимировна***Аспирант кафедры психологии и педагогики факультета психологии Южного федерального университета, chernix77@gmail.com, Ростов-на-Дону.***СОЦИОЛОГИЧЕСКОЕ АНКЕТИРОВАНИЕ  
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОЦЕДУРЫ КОНКОРДАЦИИ**

*Аннотация.* При существовании противоречий между классическим и постиндустриальным подходами образования была сформулирована актуальность исследования первоисточников компетентностно-ориентированного подхода к организации образовательного процесса. В данной статье отображен подготовительный этап к процедуре контент-анализа, который включает в себя возможность применения социологической анкеты в рамках компетентностного подхода. Первичный отбор респондентов для процедуры анкетирования осуществлялся с учетом экспертной весомости каждого из них. Разработан алгоритм социологического анкетирования экспертов в области истории педагогики и образования. Для повышения достоверности результатов анкетирования была использована процедура конкордации.

*Ключевые слова:* компетенция, семантическое поле, репрезентативная экспертиза, конкордация.

**Chernikh Oxana Vladimirovna***Postgraduate student of the Psychology and Pedagogy Department of the Faculty of Psychology of the Southern Federal University, chernix77@gmail.com, Rostov-on-Don.***SOCIOLOGICAL POOL WITH THE USAGE  
OF CONCORDATION PROCEDURE**

*Abstract.* Current explanation of the research of origins of competence-oriented approach to organization of the educational process was formulated under the condition of existence of contradiction between classical and postindustrial educational approaches. The preparatory stage of content analysis procedure including the possibility of applying the sociological pool in the context of competence approach is represented in the given paper. The initial selection of respondents for the pool procedure was accomplished taking into account the expert weight of all of them. The algorithm of experts in the field history of pedagogy and education social pool is developed. For the sake of increase of pool results' reliability the concordation procedure was used.

*Keywords:* competence, semantic field, representative assessment, concordation.

Современная педагогическая наука широко использует терминологию, положенную в основу Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) нового поколения. Активно исследуются организационно-управленческие, учебно-методические и контрольно-оценочные аспекты компетентностно-ориентированной образовательной системы. В связи с этим возникает естественный вопрос о первоисточниках компетентностного подхода к организации учебного процесса: ограничиваются ли они постиндустриальным этапом развития общества или их следует искать в классических трудах по педагогике и дидактике.

Актуальность проведения социологиче-

ского анкетирования экспертов в области истории педагогики и образования по вопросу об истоках компетентностно-ориентированного образования основывается на противоречиях между:

– представлениями участников академического сообщества о возникновении постиндустриальной системы образования, которые варьируются от рубежа XIX–XX веков до 60-х годов XX века [1; 2];

– толкованием термина «компетенция» как овладение личностью определенными знаниями и навыками, с одной стороны, и как необходимая для успешной работы модель поведения, с другой стороны [7; 9];

– использованием в качестве индикатор-

ной переменной качества образования учебных достижений и текущей компетентности обучающихся [5; 8].

Чтобы установить степень проникновения идей компетентностно ориентированного образования в педагогические исследования на различных исторических этапах от XVII до XXI века, представляется необходимым проведение специальной процедуры социологического анкетирования с предварительным подбором экспертной группы и последующим расчетом конкордации полученных суждений. Данная процедура позволит выявить наиболее значимые научные труды, на базе которых предполагается провести контент-анализ.

В качестве концептуальной составляющей комплексной цели исследования можно рассматривать моделирование семантического поля компетентностно-ориентированного образования, включающего в себя две согласующиеся поверхности современных дидактических категорий и высказываний выдающихся ученых прошлого. В основу понятия «семантическое поле» положено корректное перенесение принципов современной натуральной философии в дидактический контекст [6].

Практической составляющей предполагаемого исследования является процедура контент-анализа, в которой следует выделить следующие этапы:

1. формирование выборочной совокупности первоисточников, относящихся к различным этапам развития образовательной системы, на основе результатов анкетирования специалистов в области истории педагогики и образования.

2. определение перечня единиц анализа категорий, понятий, согласно которому устанавливается в качестве единицы счета факт обнаружения соответствующей информации в представительной выборке контента первоисточника.

3. на основе результатов подсчета частотного распределения на номинальной шкале категорий и понятий расчет степени соответствия двух поверхностей в каждой точке семантического поля.

Первый этап контент-анализа включает в себя анкетирование группы респондентов с использованием процедуры конкордации индивидуальных суждений с совокупным

суждением экспертной группы, чему и посвящена наша статья. В процессе анкетирования мы можем положиться на надежность оценок, которые подтверждаются статусом экспертов, а также внутренней согласованностью их суждений.

На первом этапе организации процедуры анкетирования следует подготовить почву для обеспечения объективности получаемых результатов. Поэтому необходимо учитывать: 1) квалификацию экспертов; 2) количество экспертов; 3) степень согласованности суждений экспертов (конкордацию) [4]. Первичный отбор респондентов для процедуры анкетирования осуществляется с учетом экспертной весомости каждого из них (Таблица 1).

На основе весомости суждений экспертов, установленных с помощью таблицы квалификационных признаков, были отобраны семь респондентов, которым было предложено принять участие в отборе наиболее важных первоисточников компетентностного подхода к организации образовательного процесса. Перед участниками экспертной группы была поставлена задача оценить процент участников репрезентативной выборки генеральной совокупности академического сообщества, которые бы отдали предпочтение источникам, перечисленным в таблице 2. Таким образом осуществлялась репрезентативная экспертиза, при которой каждое индивидуальное суждение представляет собой предполагаемую конфигурацию статистического распределения результатов опроса представительной выборки, составленной на основе процедуры стратификации [3].

Каждый эксперт вынужден был решать задачу перевоплощения в репрезентативную выборку специалистов в области психолого-педагогического образования и определения процентов ее участников, отдавших предпочтение каждому из первоисточников, относящихся к классической системе образования и отдельно – к постиндустриальной системе образования. Полученные данные позволили рассчитать с учетом весомостей экспертов средневзвешенные проценты (СВ) для каждого первоисточника.

По результатам социологического анкетирования при оценивании первоисточников группой экспертов были получены следующие СВ с учетом весомости каждого эксперта: Я. А. Коменский – **33,6 %**;

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ СООБЩЕНИЯ

Таблица 1 – Квалификационные признаки эксперта

№	Признак, степень его выраженности	Важность признака	Выраженность	Баллы
<b>1</b>	<i>Академическое звание</i>	90		
1.1	Отсутствие звания		0,00	0,00
1.2	Член-корреспондент		0,50	45,00
1.3	Академик		1,00	90,00
<b>2</b>	<i>Ученая степень</i>	55		
2.1	Отсутствие степени		0,00	0,00
2.2	Кандидат наук		0,50	27,50
2.3	Доктор наук		1,00	55,00
<b>3</b>	<i>Российский индекс научного цитирования</i>	50		
3.1	0÷10		0,25	12,50
3.2	10÷50		0,50	25,00
3.3	50÷100		0,75	37,50
3.4	Свыше 100		1,00	50,00
<b>4</b>	<i>Ученое звание</i>	45		
4.1	Отсутствие звания		0,00	0,00
4.2	Доцент		0,50	22,50
4.3	Профессор		1,00	45,00
<b>5</b>	<i>Количество научных публикаций</i>	40		
5.1	0÷10		0,25	10,00
5.2	10÷50		0,50	20,00
5.3	50÷100		0,75	30,00
5.4	Свыше 100		1,00	40,00
<b>6</b>	<i>Стаж работы</i>	20		
6.1	0÷5 лет		0,25	5,00
6.2	5÷10 лет		0,50	10,00
6.3	10÷25 лет		0,75	15,00
6.4	Свыше 25 лет		1,00	20,00
<b>7</b>	<i>Должность</i>	15		
7.1	Отсутствие должности		0,00	0,00
7.2	Доцент вуза		0,50	7,50
7.3	Профессор вуза		1,00	15,00
<b>8</b>	<i>Почетное звание</i>	10		
8.1	Отсутствие звания		0,00	0,00
8.2	Наличие звания		1,00	10,00
Сумма баллов				
Максимальное количество баллов				325,00
Весомость суждений эксперта				

Таблица 2 – Перечни первоисточников

Классическая система образования	Постиндустриальная система Образования
Коменский Я.А. Великая дидактика / Избр.пед. соч.: в 2-х томах. Т.1. М., 1982.	Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления (Как мы мыслим). М., 1999.
Песталоцци И.Г. Памятная записка о семинаре в катоне Во / Педагогическое наследие. М.,1987.	Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1996.
Герbart И.Ф. Избранные педагогические сочинения. М., 1940.	Рубинштейн С.Л. К критике метода тестов / Против педологических извращений в педагогике. Л., 1938.
Дистервег А.Избранные педагогические произведения. М., 1956.	Лернер И.Я. Проблемное обучение. М., 1974.
Ушинский К.Д. Собрание сочинений. М.-Л.,1948.	Брунер Дж. Психология познания. М., 1977.

Таблица 3. – Сводная таблица расчета конкордации экспертов

Эксперты	Эксп. 1	Эксп. 2	Эксп. 3	Эксп. 4	Эксп. 5	Эксп. 6	Эксп. 7
Конкордация	0,80	0,83	0,77	0,07	0,71	0,46	0,40

И.Г. Песталоцци – 12,5 %; И.Ф. Герbart – 15,0%; А. Дистервег – 13,7 %; К.Д. Ушинский – **25,3 %**; Дж. Дьюи – **27,9 %**; Л.С. Выготский – **19,7 %**; С.Л. Рубинштейн – 15,4 %; И.Я. Лернер – 18,7 %; Дж. Брунер. – 18,4 %.

Повысить достоверность выбора наиболее значимых первоисточников можно с помощью процедуры конкордации, позволяющей установить степень согласованности индивидуальных суждений экспертов с совокупным суждением группы специалистов. Для этой цели формируется сводная корреляционная таблица 3, в которой сопоставляется множество отклонений средневзвешенных процентов от среднего арифметического значения ( $x_i$ ) с множеством соответствующих величин, характеризующих суждение одного из экспертов ( $y_{ni}$ ). В таблиц представлены уже посчитанные результаты персональной конкордации для каждого эксперта.

В соответствие с результатами проведенной процедуры конкордации суждения экспертов № 4, № 6 и № 7 можно не рассматривать в силу недостаточной согласованности их суждений с совокупным суждением экспертной группы. Пересчитав средневзвешенный процент для десяти выбранных первоисточников, результат показал, что весомость суждений отобранных экспертов как с учетом данных квалификационной таблицы, так и по значению их конкордации можно считать практически равнозначной. Я. А. Коменский – **39,25 %**; И. Г. Песталоцци – 13,0%; И. Ф. Герbart – 15,25 %; А. Дистервег – 10,75 %; К. Д. Ушинский – **21,75 %**; Дж. Дьюи – **33,25 %**; Л. С. Выготский – **19,25 %**; С. Л. Рубинштейн – 14,75 %; И. Я. Лернер – 16,25 %; Дж. Брунер – 16,5 %.

Таким образом, на основании проведения процедуры анкетирования экспертов для выявления значимых научных первоисточ-

ников мы можем видеть, что были выделены четыре весомых педагогических произведения (два принадлежат классической системе образования, два других – постиндустриальной). Данная процедура позволяет нам из большого массива научных трудов выявить актуальные и наиболее весомые для педагогических исследований особенностей компетентностно-ориентированного образования, что позволяет приступить к экспериментальной части исследования.

### Библиографический список

1. Бермус А. Г. Российское педагогическое образование в контексте Болонского процесса // Педагогика, 2005. – №10. – С. 102–109.
2. Гавров С. Н., Никандров Н. Д. Образование в процессе социализации личности // Вестник УРАО. – 2008. – № 5. – С. 21–29.
3. Мясников В. А., Найденова Н. Н. Компетенции и педагогические измерения // Народное образование, 2006. – №9. – С.147– 151.
4. Рудинский И. Д. Основы формально-структурного моделирования систем обучения и автоматизации педагогического тестирования знаний. – М.: Горячая линия – Телеком, 2004. – 204 с.
5. Рудинский И. Д. Структурные основы тестологии. – Калининград: Изд-во ФГОУ ВПО «КГТУ», 2010. – 249 с.
6. Сафонцев С. А. Образовательная квалиметрия в системе повышения квалификации. Ростов н/Д.: Изд-во Рост. ун-та, 2003. – 160 с.
7. Сафонцев С. А., Сафонцева Н. Ю. Целевая функция понятийного усвоения информации // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2013. – №11. – С. 47– 51.
8. Сафонцев С. А., Черных О. В. Диагностико-квалиметрические методы исследования принципов организации компетентностного образования // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2013. – № 2. – С. 148–154.
9. Уиддет С., Холлифорд С. Руководство по компетенциям. – М.: НИРРО, 2003. – 228 с.

# ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

---

УДК370.186

**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, г. Новосибирск*

**Киселева Елена Васильевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск, elena\_mig@mail.ru, Новосибирск*

## ВОСПИТАНИЕ В ВУЗЕ: ИСТОРИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ, СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ\*

*Аннотация.* В статье анализируется сущность современного вузовского воспитания. обосновывается необходимость воспитания студентов. Рассматриваются исторические традиции, описывается модель вузовского воспитания, ее характеристики и специфика, раскрываются основные требования к построению модели, функции модели: прогностическая, имитационная и проективная. Авторы рассматривают концептуальные подходы (ценностные ориентиры) к воспитанию студентов в вузе, анализируют причины проблем реализации вузовского воспитания. В статье представлены стратегические ориентиры: цели и задачи, также конкретное содержание модели воспитания в Новосибирском государственном педагогическом институте, структура воспитательной работы, представлены инновационные методы воспитательной работы, раскрываются пути их эффективной реализации.

*Ключевые слова:* вузовское воспитание, модель воспитания в вузе, структура воспитательной работы.

---

**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*

**Kiseleva Elena Vasilievna**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, elena\_mig@mail.ru, Novosibirsk*

## EDUCATION IN A HIGHER SCHOOL ORGANIZATION: TRADITIONS AND ACTUAL TRENDS\*\*

*Abstract.* The essence of today's higher education is analyzed. The necessity to implement extracurricular work in a higher school organization is proved, its traditions are observed and its model and specific character are analyzed. The authors give a brief account of today's approaches to education in a higher school and reveal some problems and their causes. The article as well describes quite a definite education model and system of extracurricular work in NSPU.

*Keywords:* education in a higher school, education model in a higher school organization, system of extracurricular work.

---

\* Исследование выполнено при поддержке гранта РГНФ, проект № 13-06-00078a

\*\* The investigation is supported with Grant of RHSF, project № 13-06-00078a

Теория и практика высшей школы чаще всего позиционировали идею о том, что процессы обучения и воспитания в вузе неразделимы. И почти всегда вопрос реальности воспитания в вузе, применительно уже к практически сформировавшимся личностям, получал различные ответы.

Н. Л. Селиванова отмечает, что возможность воспитывать студентов в вузе до сих пор вызывает дискуссии: «Многие исследователи и практики считают, что студенты, являясь по сути взрослыми людьми, не нуждаются в каком-либо воспитании. Кроме того, основной целью вуза является профессиональная подготовка студентов. Главенствование такого мнения привело в 90-е годы к свертыванию воспитательной работы в вузе» [7, с. 5].

Но в дальнейшем необходимость развития воспитательной сферы в стране в целом определила потребность актуализировать процесс воспитания, в том числе и в вузе.

Исторически сложившиеся формы воспитания в вузе реализовывались посредством комсомольской организации, в рамках которой осуществлялись основные идеологические события молодежной жизни вуза (проблемные дискуссии, просмотры и обсуждения кинофильмов, массовые акции поддержки значимых событий страны и т.д.) и посредством внеучебной творческой деятельности – конкурсы самодеятельности, театральные студии, КВН. Цели воспитательной деятельности по-прежнему опирались на гармоничное развитие личности (определенное в школьном воспитании), а именно: продолжение всестороннего развития личности в рамках вуза, и, конечно, на дальнейшее формирование активной жизненной позиции.

Массовый характер воспитательных мероприятий, акций, с одной стороны, имел положительный эффект «переживания общей судьбы», так как нельзя было не отреагировать на то, что делает вся молодежь, но с другой стороны, определенный ущерб наносился индивидуальной траектории развития личности, поскольку, если студентов не трогали разнообразные микрореволюции по всему миру или нечитающая молодежь Африки, то бесконечные профсоюзные взносы в поддержку того или другого вызывали раздражение и уж точно не воспитывали эмпатию личности.

Лидерами, транслирующими воспитательные идеи старшего поколения, были звездная тройка – комсорг, профорг, староста. Представительство в каждой студенческой группе лидеров значимых массовых молодежных организаций позволяло усиливать именно коллективный характер воспитания в вузе.

Современные тенденции реализации воспитания в условиях вуза во многом опираются именно на учет индивидуальной траектории личностного развития, интересов личности студента и т.п. Это позволяет расширять количество ниш для самореализации студентов.

Сегодня исследователи все больше внимания уделяют инновационным технологиям, формам воспитания в вузе [1; 2].

И конечно, нужно остановиться на характеристиках современной модели вузовского воспитания, которая обсуждается в научной литературе в настоящее время [4].

Модель воспитания может пониматься как эталон действующей (либо желаемой) модели воспитания в реальной практике. Модель воспитания может включать в себя следующие компоненты: субъекты и объекты воспитания, его концептуальные основы, целевой компонент, структуру воспитательной работы, функции и механизмы реализации.

Формируя модель воспитания, необходимо учесть следующее. Известный российский ученый Н. Н. Моисеев писал: «Модель можно рассматривать как специальную форму кодирования информации... С помощью моделей из старых знаний могут возникать новые знания. И потому одной из важнейших задач науки является не только систематизация, кодирование известной информации и построение на этой основе системы моделей (теорий), но и создание методов теоретического анализа, т. е. раскодирования той информации, которая потенциально содержится в моделях и приводит к получению нового знания» [5, с.166]. На наш взгляд, эта идея помогает осознать простую вещь: без понимания основ систематизации компонентов модели невозможно создать действующую модель либо модель будущего, поскольку отдельные детали машины, выложенные в ряд, – еще не машина, и уж точно, она не поедет до тех пор, пока не будет создана логика по которой эти детали

соберутся. Следовательно, стоит анализировать как сущностные характеристики самих моделей, так и основы их формирования и анализа.

Модель в научно-исследовательских программах выполняет три основные функции: прогностическую, имитационную и проективную. *Прогностическая функция* основана на свойстве модели предсказывать вероятные изменения свойств и параметров исследуемых процессов и явлений с учетом действия различных факторов среды. *Имитационная функция* концентрирует внимание исследователя исключительно на искусственном воспроизводстве естественных свойств исследуемого объекта, что является крайне важным при сложном характере объекта и неопределенности проблемной ситуации. *Проективная функция* предполагает исследование возможности интродукции в исследуемый объект, явление или процесс предварительно заданных свойств, чья реализация позволит достичь позитивных результатов. Конструируя модели, исследователь реализует процедуру моделирования. Под моделированием понимается процесс построения, изучения и применения моделей [6].

Большое значение имеет этап оценки модели, который включает в себя следующие шаги.

1. Верификация модели (модель ведет себя так, как это было задумано исследователем).

2. Оценка адекватности (проверка соответствия модели реальной системе).

3. Проблемный анализ (формирование статистически значимых выводов на основе данных, полученных в результате экспериментов с моделью).

Среди моделей выделяют статические и динамические модели. Статические имитационные модели нацелены на выявление структуры объекта. Такой способ моделирования особенно эффективен при недостатке информации о содержании обследуемого объекта, его характерных признаках. Динамические модели позволяют делать заключения о динамических свойствах объекта, не зависящих от начальных условий (либо при изменении таковых).

Основными требованиями к построению моделей являются:

- модель должна соответствовать полноте содержания своих элементов;

- модель должна отвечать свойству абстрактности, чтобы допускать варьирование значительного числа своих переменных;

- модель должна удовлетворять требованиям и условиям, ограничивающим время решения задачи;

- построению модели должны соответствовать технические средства ее выражения;

- реализация модели должна отвечать требованиям поставленной цели и намерениям по упрощению проблемной ситуации;

- язык описания модели должен быть простым и доступным;

- желательно, чтобы в модели была заложена эмерджентность (способность к возникновению качественно нового, опережающего сегодняшнюю реальность);

- желательно, чтобы модель соответствовала современной высокой социо-культурной динамике.

Учитывая вышесказанное, следует проанализировать модель воспитания в вузе. Процесс организации воспитательной деятельности в ВУЗе сталкивается в первую очередь с проблемами противоречивости ценностных идеалов, ситуации социальной неопределенности развития молодежи, продолжающимся снижением престижа учительской профессии и т.п.

Кроме того, возникают еще проблемы собственно реализации воспитательной деятельности в вузе. Неэффективность реализации данного процесса обусловлена рядом причин, среди которых следует отметить:

- наличие у части преподавателей и студентов отношения к воспитательному процессу как к «второстепенному»;

- наличие выраженной неравномерности уровней развития воспитательной деятельности на различных факультетах и в институтах университета;

- недостаток механизмов стимулирования участников процесса реализации воспитательной деятельности, финансирования процесса в целом;

- отсутствие развитой системы мониторинга воспитательной деятельности;

- сниженное внимание к воспитательной деятельности в условиях общежития студентов.

Воспитательная работа в вузе рассматривается как важнейшая компонента деятельности коллективов высших учебных заведений по подготовке в первую очередь

молодых специалистов. При этом её особенностью стало рассмотрение студента не только как объекта воспитания, но и как личности, осуществляющей самовоспитание, использующей свой потенциал для решения социально значимых задач в рамках деятельности различных административных и общественных структур как внутри университета, так и вне его. Имеют отличия также инструменты воспитательного влияния, например, в вузе сегодня активно распространяются студенческо-преподавательские сообщества, постоянные выездные сборы (как обучающие, так и развивающие).

В качестве иллюстрации можно представить модель воспитательной деятельности ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет». Представление воспитательного процесса с помощью модели в НГПУ включает в себя прежде всего целевой компонент и базовые основы (концептуальные подходы).

Целью воспитательной деятельности ФГБОУ ВПО НГПУ является создание эффективных условий для личностного развития и профессионального становления студента, будущего педагога. Данная цель может быть реализована при решении следующих задач:

- *Задачи, решение которых направленно на личностное развитие студента:*

- развитие нравственных, духовных и культурных ценностей личности студента (гуманизм, гражданственность, патриотизм, общая культура);

- формирование опыта созидательного решения личных и социальных проблем (осуществление необходимого (развивающего) выбора, формирование навыков конструктивного разрешения конфликтов и взаимодействия в группе, развитие личностной толерантности и т. д.);

- создание возможностей для социальной и творческой самореализации;

- приобщение студентов к здоровому образу жизни.

- *Задачи, решение которых способствует профессиональному становлению студента:*

- формирование профессиональной мотивации;

- содействие освоению профессиональных педагогических способностей и компетенций посредством воспитательной деятельности.

*Концептуальные подходы (ценностные ориентиры) модели воспитательной деятельности ФГБОУ ВПО НГПУ.*

*Гуманистический подход* – ориентация на личностные потребности студентов, опора на их лучшие личностные качества, решение возникающих проблем процесса образования в пользу студента, вариантность и добровольность выбора студентами степени участия в решении личных и общественных проблем.

*Системный подход.* Все компоненты воспитательной деятельности интегрированы и взаимосвязаны, в связи с чем оказывают системное воспитывающее влияние на профессиональное становление будущих педагогов.

*Деятельностно-событийный подход* означает, что процесс воспитания в ВУЗе во многом реализуется через деятельность, различные ее виды. Ожидание студентами ярких, интересных событий, происходящих в ВУЗе, развивает потребность и ценность данного сообщества. Событие рождает эффект переживания общей судьбы для всего сообщества, в силу чего оно становится значимым и оказывает воспитывающие влияние.

*Ценностно-ориентационный подход*, в ходе реализации которого, обозначаются и интериорируются студентами ведущие ценностные ориентиры (личность, созидание, свобода, развитие, ответственность, гуманизм, профессиональная компетентность), характерные для гуманной личности профессионально-компетентного педагога.

Субъектами воспитания выступают государство; органы местного самоуправления; средства массовой информации; семьи и близкие студентов; профессорско-преподавательский состав; сотрудники административного аппарата (заместители декана, кураторы); органы воспитательной работы; студенческие коллективы; производственные коллективы; учреждения культуры; общественные организации.

Объектами воспитания являются студенты, студенческие коллективы.

*Структура воспитательной работы* отражается в следующих направлениях воспитательной работы.

Воспитательная деятельность в рамках учебного процесса – усвоение ценностно-смысловых основ учебных дисциплин (элементы содержания базовых курсов, темати-

ка спецкурсов, развивающе-воспитывающее содержание педагогических практик и научных исследований).

*Социально-развивающее направление*, включающее элементы гражданского, патриотического, духовно-нравственного воспитания, освоение социальной среды, предоставление студентам и формирование в студенческой среде социокультурных образцов отношений, поведения и в контексте профессионально-педагогической культуры;

*Спортивно-оздоровительное*, реализующее пропаганду физической культуры и здорового образа жизни; организацию физкультурных, спортивных мероприятий, объединений и коллективов;

*Культурно-досуговое*, включающее организацию досуговой и творческой деятельности студентов (смотри, конкурсы, выставки, праздники и т.п.), создание условий по развитию общей культуры студентов, будущих педагогов.

*Научно-исследовательское*, реализующее организацию научно-исследовательского творчества студентов (студенческие научные сообщества, конференции, авторские научные студенческие проекты).

*Профориентационное направление* включает работу службы занятости и организацию вторичной занятости студентов, развитие мотивации к профессиональной педагогической деятельности.

*Консультативно-профилактическое*, предполагает организацию психолого-консультационной и профилактической работы (адаптация первокурсников, студенческая семья, профилактика нарушений, аддикций, ВИЧ-инфекций и т. п.), социально-психологическая поддержка студентов, находящихся в трудных жизненных ситуациях и нуждающихся в особых образовательных услугах (консультативные центры, социально-психологическое просвещение, психолого-педагогическая коррекция, дистантные формы учебно-воспитательного процесса, индивидуальные образовательные планы).

Функции модели воспитания и механизмы ее реализации – это те характеристики, о которых следует еще размышлять, для того чтобы сказать о них обобщенно, но в контексте данной модели. Если же учесть такое

требование к построению модели, как то, что язык описания модели должен быть простым и доступным, то можно коротко сформулировать следующее: модель воспитания в вузе должна быть направлена на воспитание будущего специалиста, развитие у него личностных, социальных и профессиональных компетенций. Механизмами реализации этого могут быть воспитывающая деятельность, воспитывающие отношения, воспитывающая предметно-вещная среда и пронизывающие все воспитывающие традиции. Эффективная реализация данной модели и ее механизмов позволит в процессе воспитания показать личности студента жизненные ориентиры и перспективу, что будет стимулировать его жить далее в «режиме развития», даже при условии наличия трудностей и преград в жизнедеятельности. А. Н. Леонтьев упоминает в своих работах притчу, услышанную им на Урале от старика-коноха: «когда лошадь на трудной дороге начинает спотыкаться, то нужно не нахлестывать ее, а поднять ей голову повыше, чтобы дальше видела перед собой» [7, с.176].

#### Библиографический список

1. Аникеева Н. П., Киселев Н. Н. Неформальное образование в вузе // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №5. – С. 93–97.
2. Киселев Н. Н. Гуманитарные технологии в учебно-воспитательном процессе института истории, гуманитарного и социального образования НГПУ, как средство снижения дезадаптации студентов // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С.190–196.
3. Киселева Е. В., Киселев Н. Н. Модель воспитания: сущностные характеристики, вузовская специфика // Вопросы воспитания. – 2013. – № 3(16). – С. 22–26.
4. Куликов Л. В. Психология личности в трудах отечественных психологов: Хрестоматия. 2-е изд. – СПб: Питер, 2009. – 464 с.
5. Моисеев Н. Н. Математика в социальных науках // Математические методы в социологическом исследовании. – М.: Наука, 1981. – С. 10–24.
6. Моисеев Н. Н. Алгоритмы развития // АН СССР. – М.: Наука, 1987. – 302 с.
7. Селиванова Н. Л. Воспитательное пространство вуза как перспективная модель воспитания. // Вопросы воспитания. – 2013 – № 3(16). – С. 5–8.

*Дмитриенко Елена Александровна*

*Кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики Кокшетауского государственного университета им. Ш.Валиханова, dea\_ast@mail.ru, Астана*

## ДЕТСКАЯ ОБЩЕСТВЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА

*Аннотация.* В статье обосновывается необходимость поиска новых методологических ресурсов развития детского движения. Цель – познакомить читателей с теоретико-методологическими основаниями моделирования и актуализации воспитательного потенциала детской общественной организации. В статье представлена логика социально-педагогической рефлексии, основные категории и сущность детской общественной организации как социально-педагогической системы.

*Ключевые слова:* социальная система, социальные процессы, детское движение, детские общественные организации, социальный/воспитательный потенциал, социально-педагогическая система, социальная ситуация развития, социализация, детская субкультура

*Dmitrienko Elena Alexandrovna*

*Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Social Pedagogics of Kokshetau State University named after Sh. Ualikhanov, dea\_ast@mail.ru, Astana*

## CHILDREN PUBLIC ORGANIZATION AS A SOCIO-PEDAGOGICAL SYSTEM

*Abstract.* The article explains necessity for search of new methodological resources of junior movement's development. The purpose of this article is to introduce readers with theoretical and methodological basis of modeling and actualization of educational potential of junior public organization. The logic of social and pedagogical reflection is presented, the main notions and essence of junior public organization as social and pedagogical system are described in this article.

*Keywords:* social system, social process, junior movement, junior public organization, social / educational potential, social and pedagogical system, social situation of personal development, socialization, teenagers subculture.

Системность – универсальное свойство материи, обеспечивающее упорядоченность ее движения, целостность и гармонию бытия, – привлекает внимание философов самых различных школ начиная с античности (Платон, Аристотель, Евклид и т.д.) и до наших дней. В отечественной философии понятие системы представлено достаточно широко и многогранно в трудах В. Г. Афанасьева, И. Б. Блауберга, Д. М. Гвишиани, В. И. Кремянского, В. П. Кузьмина, В. А. Лекторского, В. Н. Садовского, В. С. Тюхина, В. С. Украинцева, Э. Г. Юдина и др. Не углубляясь в теоретические размышления о сущности системы как универсальной формы и организационного способа материального бытия, отметим ее наиболее общие характерные признаки:

– устойчивая совокупность ее составляющих элементов, находящихся в определенных связях, взаимоотношениях не только между собой, но и с внешним миром, образующих некое целостное организационное единство;

– полифункциональное разноразное существование;

– диалектическая противоречивость развития;

– динамичность, автономность бытия и др.

Важнейшим компонентом любой социальной системы является ее *социальный потенциал* как «интегральный показатель нереализованных возможностей прогрессивных изменений социальной действительности» [5, с. 23]. Вполне очевидно, что социальный потенциал можно условно обо-

значить понятием «проектная мощность» социальной системы. Социальный потенциал общественных систем интегрируется на многоуровневой системной основе. Ее главными векторами (параметрами) являются личностные и общественные социальные отношения, образующие некую относительную системную целостность при сохранении своей автономности.

Таким образом, социальный потенциал можно охарактеризовать как оптимальное многообразие социальных возможностей проявления, утверждения, функционирования и развития, то есть реального существования данной общественной системы, обеспечивающей в той или иной степени социальное благополучие как своих собственных членов, так и средового окружения, партнеров, объектов взаимоотношений. Именно *социальное благополучие всех и каждого* социальных субъектов, объектов, находящихся в жизненной сфере данной системы или имеющих к ней отношение, является основным критерием ее социального потенциала, социальной ценности. Как системное сущностное образование социальный потенциал представляет собой интегрированные возможности своих системообразующих компонентов, прежде всего собственно человеческие возможности своих членов, особенно организаторов, актива.

В понятие «социальный потенциал» входят не только существующие в настоящее время возможности и источники развития общественной системы, но и их предпосылки, наиболее часто заявляющие о себе в форме различных инициатив социальных субъектов – носителей данной системной сущности. Его актуализация обеспечивается не только путем личностно-индивидуальной самореализации и самоуправления, но и условиями внешнего благоприятствования, соответствующим уровнем внешнего управления и соуправления, согласованностью внешних и внутренних управленческих отношений.

Общественные образования, обладающие всеми вышеназванными свойствами социальных систем, особенно выраженным социальным потенциалом, принято считать *общественными организациями* [7]. С общенаучной точки зрения, «общественная организация – специальное объ-

единение людей, совместно реализующих целевую программу и действующих на основе определенных правил и процедур, обеспечивающих интеграцию процессов и дел, направленных на образование и совершенствование взаимоотношений, связей между различными социальными субъектами для достижения социально значимых целей и благонамеренных перспектив» [11, с. 542]. Таким образом, при исследовании возможностей использования социального потенциала детских сообществ в педагогических, воспитательных целях необходимо изучать особенности именно детских общественных организаций, предполагающих неперенное заинтересованное участие в своих делах специальных организаторов-специалистов, а также широкого круга заинтересованных лиц: друзей, родителей, педагогов, представителей общественности, государства.

Мы имеем в виду прежде всего формальные детские организации, имеющие официальный правовой статус. Нередки случаи, когда инициатива создания детского общественного объединения исходит из внутренних, собственно детских потребностей и организационных возможностей. В результате появляются так называемые неформальные организации, которые, по существу, являются группами, группировками, клубами, но не общественными организациями, так как не обладают элементарными свойствами целостных социальных систем, прежде всего открытостью для внешних коммуникаций и соуправления.

Создание общественных организаций требует серьезной работы по моделированию так называемого матричного уровня социального потенциала – его воспитательной системы (воспитательного потенциала), гармонично вписывающейся в реальные социальные процессы [9]. Социальный процесс есть ни что иное как «динамичная совокупность устойчивых актов взаимоотношений людей, выражающих определенную тенденцию изменения или сохранения общественного положения (социального статуса) или образа жизни больших социальных групп, условий воспроизводства и развития каждого конкретного человека как личности, а также влияющих на социальное самочувствие, благополучие всех включенных в данный процесс социальных субъектов» [6, с. 569].

В отличие от отдельных событий и явлений социальный процесс характеризуется протяженностью во времени, логической последовательностью, пространственными параметрами. Ему свойственны такие характерологические признаки:

- многократность повторения типичных социальных явлений, их массовое проявление с доминированием наиболее общих характерологических свойств (именно этим объясняется ценностная значимость системы специальных общественных поручений, церемониалов, ритуалов, определенных дел, акций и пр., присутствующих, как правило, во всех детских организациях);

- явно выраженный общественный характер диалектического развития, направленный на стабилизацию, укрепление, совершенствование и обогащение социальных отношений, систематизацию общественных формирований (в жизнедеятельности детских организаций это проявляется и на уровне целей общественного движения детей, и в направленности их дел и поступков);

- свобода социального выбора участников социального процесса, обусловленная мерой их личной ответственности, определяющая степень их самостоятельности, автономности и уровень социального статуса в сложившейся системе общественных взаимоотношений;

- закономерность развития, обеспечивающая устойчивость, диалектическую стабильность, управляемость социального процесса.

Социальные процессы, обеспечивающие жизнеспособность детских общественных организаций, детерминированную достаточно развитым, энергоемким воспитательным потенциалом и благоприятными средовыми условиями существования, должны быть:

- во-первых, ассоциативными, то есть реально способствующими общественному объединению детей на основе ценностно-значимых для них жизненных перспектив;

- во-вторых, воспроизводными, моделирующими социальные отношения традиционного стиля, направленными на воссоздание, воспроизводство человеческих ценностей, богатств культуры, социального опыта;

- в-третьих, развивающимися и развивающимися, нацеленными на перспективные тенденции развития общества, на дальнюю

перспективу с учетом актуальных запросов и возможностей ближних перспектив (А. С. Макаренко), на оптимальное социальное развитие каждого ребенка-члена организации независимо от его происхождения, социального статуса, одаренности, национальности, вероисповедания и т.д.;

- в-четвертых, социальными, способными к саморазвитию, саморегуляции, самосовершенствованию.

Основными показателями результативности, эффективности вышеназванных социально-образовательных процессов следует считать уровень проявления их качественных свойств, универсальными показателями которых являются социальная комфортность детей и взрослых – членов данной организации, степень реального удовлетворения их актуальных социальных потребностей, а также направленность, содержание и стиль взаимоотношений всех участников данного социального движения, социальный статус, популярность детской организации среди детей и взрослых.

Моделирование детской общественной организации, обладающей необходимым современным детству воспитательным потенциалом, активизация и жизнеобеспечение соответствующих социальных процессов требуют от нас четких представлений о механизмах взаимоотношений человека (ребенка) с материальным миром, логике их развития в условиях общественного бытия [1].

Механизмы регулирования и логика развития взаимоотношений ребёнка с материальным миром в обычной жизнедеятельности обусловлены наличием определенных диалектических противоречий, рожденных естественными потребностями его актуальной и перспективной жизни и возможностями их удовлетворения. Элементарным механизмом, формулой разрешения любых противоречий, направленных на осуществление человеческих потребностей, является простейшее энергетическое соотношение «стимул-реакция», усложняющееся по мере взросления, социализации, личностного становления в соотношение «хочу и могу» принципиально иного – социального, качественного – уровня с индексацией на стимуле «необходимо».

Разрешение всего многообразия жизненных противоречий осуществляется при уча-

сти различных регуляторов внутреннего (субъективного) и внешнего (объективного) планов действий, взаимодополняющих, взаимообуславливающих друг друга. Эта взаимозависимость детерминирована спецификой собственно человеческих (социальных) отношений человека с миром, регулирование которых осуществляется разумным компонентом, имеющим предметное символизированное выражение в объективной действительности.

Возникновение любого уровня взаимоотношений человека с материальным миром обусловлено действием адапционных механизмов, а их начальное развитие – процессами средовой адаптации человека. Как известно, адаптационная система человека функционирует в двух режимах:

1) подсознательном или физиопсихическом, обеспечивающем состояние нейродинамических процессов, собственно биологическое существование человека;

2) сознательном или социопсихическом, социокультурном, предопределяющем собственно человеческое, личностно-индивидуальное бытие человека, его образ жизни, избирательность отношений с окружающей действительностью, свободу социального выбора и меру его социальной ответственности.

При всей неопределимой значимости вышеназванных функционально-динамических компонентов адаптационной системы человека наибольшими возможностями коррекции его взаимоотношений с миром в целях наиболее полного, совершенного бытия, полноценного социального развития обладают механизмы социальной адаптации, предполагающие создание специальных искусственных средовых условий, максимально обеспечивающих продуктивность активного включения индивида в реальные общественные отношения. Процесс создания искусственных условий для полноценного социального развития человека Л.С. Выготский назвал воспитанием [2, с. 75]. Наибольшими возможностями в этом плане должны располагать не просто некие отдельно взятые социальные влияния, а специальные социально-педагогические системы, наилучшим вариантом которых (моделью) являются, на наш взгляд, *детские общественные организации*, гармонично сочетающие, с одной

стороны, интересы ребенка, детей, детства, с другой – интересы взрослых, общества, государства.

Качественные характеристики адаптационных процессов, обеспечивающих жизнедеятельность человека в психолого-педагогической литературе рассматриваются как явления социализации, отражающие динамику и результаты усвоения и активного воспроизводства индивидом определенных социокультурных ценностей. Иными словами, социализацию нужно рассматривать как реальную «включенность» человека в существующую систему общественных отношений, точнее, во взаимоотношения с материальным миром. Именно в процессах социализации наиболее полно проявляется и осуществляется развитие взаимоотношений ребенка с материальным миром собственно человеческими способами [8].

Эффективность процессов социализации ребенка предопределяется во многом особенностями, состоянием его актуального развития, по определению Л.С. Выготского – социальной ситуацией развития [2]. Социальная ситуация развития – системное образование, имеющее не только временные (возрастные), но и пространственные, а также количественные и качественные характеристики. Данное понятие отражает историко-культурный аспект жизнедеятельности социального субъекта, а именно:

объективные условия онтогенеза и социогенеза (социальные, политические, экономические, правовые и другие предпосылки развития личности);

социальный статус детства (историко-культурные и хронологические характеристики детского возраста в данном обществе);

социальные роли, реализующие общую социальную позицию ребенка (систему его отношений к условиям, статусу, ролям), проявляющуюся в его установках, готовности к принятию ценностей и ожиданий референтной для него группы.

Однако саму по себе ситуацию социального развития нельзя рассматривать как универсальный «пусковой механизм» взаимоотношений человека (ребенка) с материальным миром. Ее многомерное, разноплановое существование обеспечивается соотношениями диалектических противоречий необходимого и возможного, отражающихся

в потребностях, интересах, ценностях, мотивах, путях и средствах их реализации на индивидуально-личностном и на различных общественных уровнях. Именно соотношения потребностей и возможностей их удовлетворения с учетом социальной ситуации развития определяют динамику и логику развития взаимоотношений ребенка, человека с материальным миром.

Огромную вспомогательную роль в процессах адаптации, социализации, социокультурного развития человека, особенно в детстве, играют так называемые «социальные ниши», «институты социализации», а также факторы, детерминирующие развитие взаимоотношений человека с окружающей действительностью

Полноценность процессов социализации – освоения ребенком опыта, культуры человеческих взаимоотношений с материальным миром, – сопровождающихся моделированием своего жизненного пространства и образа жизни, во многом определяется качественным состоянием, сущностным потенциалом и реальными возможностями окружающей действительности или средовыми факторами, объективно обуславливающими актуальную ситуацию социального развития, взаимодействия природы, ребенка и общества.

Согласно классификации факторов социализации (макро-, мезо- и микроуровня), предложенной А. В. Мудриком, наиболее близкими, особенно полно заявляющим о себе в детстве, а потому и ценностно значимыми, являются микрофакторы, аккумулирующие, адаптирующие и ретранслирующие влияние факторов более отдаленного общего и всеобщего (мезо-, макро-) уровней, обеспечивающие наиболее благоприятные условия для жизненного самоопределения, жизнеспособности человека как полноценного социального субъекта.

Специфика образовательных институтов социализации – различных компонентов государственной системы образования, в отличие от семьи являющейся, хотя и внешним, средовым, надличностным, но все-таки родственным фактором социализации детства, – детерминируется тем, что все учреждения образования независимо от статуса являются искусственными воспитательными организмами – социально-педагогическими

системами, так как учреждаются и функционируют на официальном, государственно-общественном уровне в соответствии с определенным социальным заказом.

Учебно-воспитательные процессы изначально моделируются по системным принципам и обладают всеми свойствами социально-педагогических (целостных педагогических) процессов (Ю. К. Бабанский, А. И. Дулов, В. С. Ильин, Т. А. Стефановская, Н. Д. Хмель и др.). Выделяют следующие типичные характерологические свойства, присущие учебно-воспитательным системам различных организационных и смысловых модификаций:

- социокультурную заданность (социальный заказ);
- системную целостность и детерминированность, разноуровневую противоречивость;
- многофункциональность;
- полимерную логику и динамику развития;
- неоднозначность и отдаленность педагогических результатов.

Весьма интенсивное воздействие учебно-воспитательных учреждений на социальное развитие подрастающего поколения, каждого ребенка обусловлено конгруэнтностью их сущностной природосообразности – объективной и субъективной ценностной значимости. С одной стороны, они максимально рассчитаны, соответствуют естеству собственно человеческого развития, характеризуются высоким индексом заинтересованности в полноценном воспитании каждого человека на всех уровнях (индивидуальном, семейном, общественном, государственном). С другой – в оптимальном варианте представляют опыт цивилизации, культуру человечества, закладывая предпосылки гармонизации взаимоотношений человека, природы и общества, их коэволюции, гармонии бытия. Ведущую роль в этом плане играет школа, обязательность обучения в которой предусмотрена как на правовом, так и на законодательном уровне.

Являясь неотъемлемой частью детства, особенно в наиболее критические периоды подросткового и юношеского социального самоопределения, детские сообщества оказывают огромное влияние на личностное становление, общественное признание ребенка, на его актуальную ситуацию раз-

вития, формирование собственного образа жизни. Их можно рассматривать как «зеркало», отражающее уровень, тенденции общественного бытия детей в соответствующем социуме, специфику развития детской субкультуры [10].

По отношению к детству, к ребенку детские общественные организации выполняют следующие социально значимые функции:

- общественной адаптации и социальной пропедевтики;

- лично-индивидуальной экспертизы человеческих ценностей, усваиваемых детьми на самых различных социальных уровнях: в семье, в учебно-воспитательных учреждениях, в социуме и пр.;

- тренировочной коммуникации (экспериментального коммуникативного моделирования, выбора нетрадиционных форм, нормативов общения, взаимоотношений и пр.);

- индивидуально-личностной актуализации в условиях комфортного общественного образа жизни (самоопределение, самореализация, самоусовершенствование, самооценка);

- социального коррегирования (самовоспитание, самоусовершенствование, самообразование);

- комплексной диагностики и прогноза (многомерное изучение актуального состояния общественного бытия детей, социального развития конкретного ребенка, детской группы, общности, явлений детской субкультуры с учетом объективных и субъективных данных);

- психолого-педагогической компенсации воспитательных взаимоотношений, развивающихся в семье, школе и в других институциональных учебно-воспитательных системах.

Ценностная значимость детских общественных организаций для подростка определяется соотношением лично-индивидуальной потребности проявления различных социальных инициатив и возможностей реального социального выбора путей, способов их действительного осуществления в определенном диапазоне общественного бытия. При достаточно благоприятных условиях (возможностях) ребенок добровольно осознанно принимает на себя ту или иную меру ответственности не только за свои дела и поступки, но и за все содеянное его организацией, то есть за свое

личное и общественное бытие [8]. Именно в детских сообществах – самодеятельных организациях – наиболее эффективно происходит формирование механизмов социальной саморегуляции взаимоотношений ребенка с окружающим миром, действие которых детерминировано соотношением свободы индивидуального социального выбора и меры его ответственности, регулируемых данными и принятыми нормами общественных отношений. Качественная результативность общественной жизнедеятельности детей в рамках конкретной самодеятельной организации или любого другого неформального объединения зависит от их потенциальных возможностей, которые могут быть как конструктивными – просоциальными, так и деструктивными – асоциальными или антисоциальными, криминогенными.

Перспективы моделирования воспитательного потенциала детских социально-педагогических систем связаны прежде всего с проблемой его оптимальной актуализации и материализации. Воспитательный потенциал детской общественной организации является открытой педагогической системой и включает в себя совокупность средств, форм и методов социально-культурной деятельности, реализация которых обеспечивает возможность целенаправленного педагогического воздействия на формирование социально значимых качеств личности молодого человека. Воспитательный потенциал, а также оптимально возможная результативность его материализации в повседневной действительности выступает основным критерием состоятельности и ценностной социальной значимости детских общественных организаций. Немаловажным показателем данного критерия является реальное соотношение заинтересованного участия в делах данной организации не только ее членов-детей, но и взрослых (организаторов воспитания, родителей, представителей общественности пр.). Соразмерность и направленность этих соотношений обуславливает развитие детских объединений как социально-педагогической системы.

#### Библиографический список

1. Алиева Л. В. Модели внешкольного воспитания: научные подходы и анализ современной практики // Сибирский педагогический журнал.

– 2013. – № 3. – С. 30–35.

2. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6-ти т. / Под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика. – 1984. – Т.4. – 432 с.

3. *Куприянов Б. В.* Детские общественные организации: инвариант и вариативность // Народное образование. – 2007. – № 7. – С. 207–214.

4. *Мудрик А. В.* Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2007. – 224 с.

5. *Писаренко И. Я.* Социологическая методология как система: автореф. дис. ... доктора социол. – Минск, 1996 – 69 с.

6. Социологический словарь. / Отв. ред.: Г. В. Осипов, Л. Н. Москвичев – М.: Изд-во «Норма», 2008. – 608 с.

7. *Титова Е. В.* Социокинетика как методологический ресурс непрерывного образования //

Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – № 2. С. 86–91.

8. *Тесленко А. Н.* Социализация молодежи: методология, теория, практика. // Философия образования. – 2005. – № 2 (13). – С. 50–56.

9. *Тесленко А. Н.* Социализационный потенциал столичного социума: опыт социального партнерства // Регионология. – 2006. – №2. – С. 153–169.

10. *Филлипова А. Г.* Детство в отечественной и зарубежной социологии: субъект-объектный и диахронически-синхронический подходы // Социологические исследования. – 2013. – № 6. – С. 91–99.

11. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред. Ильичев Л. Ф., Федосеев П. Н. и др. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 836 с.

**Рогожникова Раиса Анатольевна**

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики профессионального образования Пермского военного института внутренних войск Министерства внутренних дел Российской Федерации, Пермь*

**Дёмина Ольга Валерьевна**

*Адъюнкт адъюнктуры очного и заочного обучения Пермского военного института внутренних войск МВД Российской Федерации, DeminaES21@yandex.ru, Пермь*

**ПРОБЛЕМА ДИСЦИПЛИНЫ  
В КОНТЕКСТЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЧЕЛОВЕКУ**

*Аннотация.* Проблема воспитания дисциплинированности личности может быть отнесена к категории общечеловеческих, общенаучных и вечных. Анализ научной литературы доказывает, что она всегда интересовала философов, историков, социологов, психологов и педагогов. В статье прослеживается генезис термина «дисциплина», раскрывается его социально-психологическая природа. Показано, что содержание данного понятия зависит от ценностных ориентаций общества. В связи с этим важнейшей составляющей воспитания дисциплинированности личности сегодня, по мнению авторов, является ценностное отношение к человеку. Подчёркивается актуальность дальнейшей разработки категориального подхода к изучению данной проблемы. Делается вывод о том, что проводимая в этом направлении работа способствует формированию личности гуманитарного типа.

*Ключевые слова:* личность; воспитание; дисциплина; нравственные ценностные ориентации; дисциплинированность; социум; интериоризация.

**Rogozhnikova Raisa Anatolyevna**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Theory and Methods of Professional Training at the Perm Military Institute of Interior Forces for Home Affairs Department of Russia (PVI VV MVD of Russia), Perm*

**Dyomina Olga Valeryevna**

*Postgraduate student at Perm Military Institute of Interior Forces for Home Affairs Department of Russia, Russian Federation, DeminaES21@yandex.ru, Perm*

**THE PROBLEM OF DISCIPLINE  
IN THE CONTEXT OF VALUE RELATION TO A PERSON**

*Abstract.* The problem of educating person's discipline can be classified as universal, eternal and general scientific. It has always bothered philosophers, historians, sociologists, psychologists and educators. The article traces back the genesis of the term "discipline". It is shown that the meaning of the term depends on social values of the society. Due to this, one of the most important components of upbringing a disciplined personality today is considered to be the attitude towards personality as a person of value. The importance of further categorical studies of the problem is being emphasized.

*Keywords:* person; education and upbringing; discipline; moral values; social environment; interiorization.

Проблема воспитания дисциплинированности личности волновала умы учёных достаточно давно. Известные мыслители, политики, военные и государственные деятели посвящали этой теме свои труды, поскольку она неразрывно связано с жизнью общества, государства.

Длительное время для обозначения дисциплины и дисциплинированности в науке

использовался один термин: «дисциплина». Философов интересовали вопросы установления и соблюдения общественного порядка в масштабах достаточно больших человеческих сообществ. В связи с этим выделялись различные виды дисциплины, соотносимые с точным исполнением законов государства или норм и правил определённых социаль-

ных групп людей, объединённых чаще всего общностью профессиональных интересов. Большое внимание, например, уделялось воинской дисциплине, которая понималась как привычка быстро, точно и беспрекословно выполнять приказы военачальников. В то же время учёные указывали на то, что соблюдение порядка связано с определёнными ценностными ориентациями людей. Отмечалось, что дисциплина человека определяется тем, в какой степени у него сформировались необходимые для дисциплинированного поведения качества личности: сила воли, готовность к самопожертвованию, послушание, аккуратность, решительность, ответственность, добросовестность, исполнительская самостоятельность и т.д. Важнейший компонент структуры личности, по мнению Л. Н. Толстого, И. А. Ильина, – нравственные ценностные ориентации. Таким образом, учёные выделили в человеческой личности сложное по своей структуре образование, которое, будучи сформированным у личности до определённой степени, обеспечивало соблюдение дисциплины в той или иной мере. Это образование не рассматривалось учёными как личностное качество – дисциплинированность, а определялось ими через перечисление и описание тех качеств личности, которые проявляли люди, соблюдая дисциплину.

Значимость этого личностного образования определялась, в первую очередь, его ролью в поддержании порядка в определённой социальной общности людей, поэтому дисциплинированность как качество личности имела социальную сущность. Это обусловило исследование дисциплины прежде всего как социального явления. Вопрос о дисциплине отдельного человека интересовал советских философов в основном в аспекте отношения индивида как члена общества к общепринятым нормам поведения. В связи с этим основное внимание уделялось дисциплине общественной, характеризующей большие или меньшие общности людей. Содержание понятия «дисциплина общественная» отражает установленный порядок поведения людей, отвечающий сложившимся в обществе нормам права и морали или требованиям какой-либо организации [2]. Следует отметить, что в данной трактовке дисциплина определяется не только нормами права, но

и морали. То есть нравственные ценностные ориентации, личные убеждения, мотивы, социальные оценки и моральные отношения не должны оставаться декларативным заявлением, их необходимо рассматривать в качестве сущностной характеристики. Важно учитывать нравственный аспект дисциплины и взаимосвязь дисциплины и дисциплинированности как личностного качества.

Классификация дисциплины проводилась по различным основаниям. Во-первых, на основании учёта мотивационной направленности на внешний и внутренний стимул. Например, представители школы В. А. Сластенина выявляют интегративные тенденции в развитии систем [8]. Различают как дисциплину по соображению выгоды и дисциплину по принуждению, так и внутреннюю дисциплину и самодисциплину. «Внутренняя дисциплина» подразумевает высокую степень интериоризации социальных норм и поддерживается без внешних средств контроля и принудительных мер воздействия, характеризуется наличием у человека внутренней потребности следовать этим нормам. «Дисциплина по принуждению» и «дисциплина из соображений выгоды» отличаются от самодисциплины в первую очередь тем, что здесь имеет место опора на положительные и отрицательные внешние санкции. Степень интериоризации социальных норм низкая. Внутренняя потребность соблюдать общепринятые нормы отсутствует. Преобладают прагматичные мотивы.

Ещё одним основанием для классификации видов дисциплины служат особенности общественных систем. Философы считают, что в обществе, основанном на традициях с преобладанием морально-религиозного регулирования поведения людей, преобладает принудительная дисциплина, основанная на личной зависимости. В буржуазном обществе, где господствуют индивидуалистическая мораль и «система ценностей, направленная на удовлетворение потребности «иметь» (и как можно больше)» [цит. по 4, с.178], где значима роль материального благосостояния, доминирует дисциплина из соображений выгоды, которая регулируется нормами «деловой этики», «профессионального долга» и т.п. В обществе развитого социализма эволюционирует социалистическая дисциплина как сознательная дисциплина

плина трудящихся. Характеризуя социалистическую дисциплину, учёные обращают внимание и на аспект её формирования. Указывается на то, что социалистическая дисциплина формируется в процессе намеренного строительства новых общественных отношений и в процессе коммунистического воспитания. В качестве средств укрепления социалистической дисциплины рассматриваются социальный контроль, материальное и моральное стимулирование. При этом должно быть совпадение личных интересов и потребностей человека с предлагаемыми ему нормами социального поведения. Низкая степень совпадения личных интересов и потребностей с общественными не позволяет сформировать у индивида внутреннюю потребность и обуславливает отклонения в поведении членов общества.

В связи с тем, что рассматривается социальный смысл дисциплины, а личностный – игнорируется, обращается особое внимание на роль механизмов социального контроля, которые призваны обеспечивать соблюдение общественной дисциплины. Эти механизмы направлены на устранение отклонений от требований общественной дисциплины. Если механизмы не могут обеспечить поведение людей соответственно нормам общественной дисциплины, то отклонения могут привести к изменению социальных институтов. Излишне жесткая общественная дисциплина, по мнению философов, приводит к подавлению творческой инициативы членов общества и утрате необходимой гибкости общественной системы.

В качестве механизмов социального контроля над соблюдением общественной дисциплины философы рассматривают:

- морально-религиозное упорядочение поведения людей;
- принудительную дисциплину (личную зависимость);
- материальные интересы и дисциплину удовлетворения собственных потребностей;
- нормативную дисциплину в форме «деловой этики», «профессионального долга»;
- моральное и материальное стимулирование (характерное для утверждения социалистической дисциплины);
- принуждение и насилие для подавления «отклонений» от норм общества (при этом считается, что принуждение и насилие

– механизмы, присущие лишь буржуазному обществу, в отличие от социалистического; очевидно, что это упрощённая точка зрения, обусловленная идеологией советского периода, поскольку принуждение и насилие для подавления «отклоняющегося» от норм общественной дисциплины поведения трудящихся применяется и в социалистическом обществе).

Отечественная философская наука в русле социального подхода ещё не приступила к изучению дисциплинированности как личностного качества, но уже к концу 80-х годов XX века создала предпосылки для более гуманного подхода к изучению дисциплины и дисциплинированности. Заявлено о том, что дисциплина будет выполнять позитивные функции в развитии общества и общественной системы только в том случае, если при определении норм поведения общество будет учитывать интересы и потребности человека, если соблюдение дисциплины будет становиться осознанной внутренней потребностью личности.

Категория «личность» многопланова, она предстает объектом изучения многих наук: педагогики, социологии, этики, философии и педагогики. Существуют различные интерпретации определения данного понятия.

Личность, по мнению Л.Д. Столяренко, социально-психологическая сущность человека, формирующаяся в результате усвоения индивидуумом общественных норм поведения и сознания, общественно-исторического опыта человечества [12].

В 90-е годы, в условиях развития демократических начал в обществе, ограниченность социального подхода проявилась особенно ярко.

С целью более глубокого проникновения в сущность явлений философы стали уделять больше внимания исследованию взаимосвязи категорий «дисциплины» и «дисциплинированности» с категориями «свободы» и «необходимости». В выборе самостоятельного поступка свобода личности проявляется не в свободе от социальных обязательств, а в возможности личностного и коллективно группового саморегулирования [цит. по 6, с. 485]. Напротив, чем выше степень понимания, внутреннего признания свободы как пережитой и осознанно необходимости, тем надёжнее духовный стержень личности, тем полнее

раскрывается её активность, гармонизация и гуманизация её отношений к миру. Результаты философских исследований стали использоваться в качестве методологических оснований исследования проблемы дисциплины и дисциплинированности в отечественной педагогической науке.

Исторический анализ научно-педагогической литературы показывает, что дисциплинированность долгое время исследовалась в конкретной деятельности субъекта, выступающего то в качестве «правилонесителя», следуя заложенной А.С. Макаренко традиции, то в качестве исполнителя особых поручений, то просто как исполнителя обычных повседневных правил общезжития и т.п. Мера исполнения различных норм поведения в данном случае служила внешним показателем дисциплинированного поведения.

В современных условиях с расширением прав и свобод человека, с развитием философских, психологических и педагогических воззрений, в соответствии с которыми в центр научной картины мира выдвигается человек, дисциплинированность отражает отношение самого субъекта к общепринятым нормам, его внутреннюю готовность выполнять должное [10]. Личность активно осваивает и целенаправленно преобразует природу и самого себя, обладает уникальным динамичным соотношением пространственно-временных ориентаций, потребностно-волевых переживаний, содержательных направленностей, уровней освоения и форм реализации деятельности, обеспечивающей свободу самоопределения в поступках и меру ответственности за их последствия перед человечеством.

Содержательное обобщение термина «личность» [цит. по 11, с. 18] образует психическая, духовная сущность человека, выступающая в разнообразных обобщённых системах качеств:

- совокупность социально значимых свойств человека;
- система отношений к миру и с миром, к себе и с самим собой;
- система деятельности, осуществляемых социальных ролей, совокупность поведенческих актов;
- осознание окружающего мира и себя в нём;

- система потребностей;
- общность творческих возможностей, способностей;
- совокупность реакций на внешние условия и т.д.

Сегодня личностью является тот, кто может осуществлять выбор нравственных ценностей, возникший в силу внутренней необходимости, обладать свободой в принятии решения и оценивать его последствия, обладать целеустремлённостью и уметь саморегулировать себя. Обществу, по мнению Н. Д. Никандрова, необходимо искать ценности «в истории тысячелетней православной многоконфессиональной России» [9].

Сегодня возрастает потребность в конструктивном решении этой проблемы, так как возникают серьёзные противоречия между *отжившими* формами социального устройства, *привычными* нормами и правилами и *новыми* требованиями к человеку и обществу. Становится актуальной проблема выстраивания системы социально конструктивных факторов, противодействующих угрозам позитивного общественного развития [цит. по 7, с. 14]. В связи с этим толкование дисциплинированности личности как результата ценностного отношения к человеку представляется чрезвычайно актуальным.

Таким образом, современные условия жизни российского общества диктуют новые подходы как к организационной, так и к содержательной сторонам воспитания дисциплинированности. В условиях современной тенденции к гуманизации общества проблема воспитания дисциплинированности на основе ценностного отношения к человеку приобретает особое значение. Необходимо содействие формированию личности гуманитарного типа [цит. по 5, с. 56]. Нравственная составляющая личности человека должна стать важнейшим компонентом дисциплины. Дальнейшая разработка категориального подхода к изучаемой проблеме позволит более основательно выявить те характеристики, проявление которых зависит от взаимодействия с внутренними и внешними условиями.

#### Библиографический список

1. Батракова С. Н. Личностное смыслообразование как проблема образовательного процесса //

- Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 4. – С. 133–139.
2. Большая советская энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1981. – 719 с.
3. *Гершунский Б. С.* Философия образования: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 432 с.
4. *Жаров В. П.* Глобальные проблемы человечества // Философия: конспект лекций/ под ред. В.П. Кохановского. – Изд. 14-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 190 с.
5. *Ионов К. А., Посохова Н. В.* Развитие гуманитарной среды в вузе // *Alma mater.* – 2013. – № 5. – С. 54–59.
6. *Коротин А. В.* Анализ эволюции понятий «дисциплина» и «дисциплинированность» в военной педагогической науке // *Молодой учёный.* – 2012. – № 12. – С. 481–485.
7. *Кудинов И. Н.* О доминирующих духовных факторах современного развития России // *Армия и общество.* – 2013. – № 1. – С. 5–14.
8. Научная школа личностно-ориентированного профессионального образования В. А. Сластенина // *Педагогическое образование и наука.* – 2010. – № 8. – С. 4–9.
9. *Никандров Н. Д.* Духовные ценности и воспитание в современной России // *Педагогика.* – 2008. – № 9. – С. 3–12.
10. *Рогожникова Р. А.* Путь к самодисциплине. – Пермь.: Пермский государственный педагогический университет, 1999. – 302 с.
11. *Селевко Г. К.* Энциклопедия образовательных технологий. – В 2-х т. – Т. 1. – М.: Народное образование, 2005. – 553 с.
12. *Столяренко Л. Д.* Основы психологии. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 672 с.
13. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

**Смолонская Анна Николаевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического образования Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, sergiusav@mail.ru, Кострома*

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются особенности развития и формирования коммуникативных компетенций у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения. Проводится мысль о том, что коммуникативные компетенции являются интегральными личностными качествами ребенка, направленными на обеспечение результативности коммуникативного взаимодействия, обусловленные опытом межличностного общения, уровнем сформированности и развития, позволяющие успешно справляться с решением проблем. Причиной выявленных проблем общения у детей экспериментальной группы явились: отсутствие потребности во взаимодействии с окружающими; отсутствие необходимых умений, навыков и форм общения; недостаточность информации о партнере по общению; нечеткие, слабые представления о средствах вербального и невербального взаимодействия и владение навыками их воспроизведения; уход от общения и трудности в установлении контактов с взрослыми и сверстниками, в поддержании процесса коммуникативного взаимодействия; недостаток социального опыта, коммуникативных связей с окружающими; воздействие неблагоприятных социальных и психологических факторов на формирование особенностей личности ребенка, затрудняющих коммуникативное взаимодействие детей. Предпринята попытка рассмотреть основные направления формирования коммуникативных компетенций.

*Ключевые слова:* компетенции, коммуникативное взаимодействие, коммуникативные компетенции, коммуникативные умения, общение.

**Smolonskaia Anna Nikolaevna**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogical Education of N.A. Nekrasov Kostroma State University, sergiusav@mail.ru, Kostroma*

## **THE FEATURES OF THE DEVELOPMENT AND FORMATION OF CHILDREN COMMUNICATIVE COMPETENCE**

*Abstract.* The article examines the features of the development and formation of children's communicative competence. It is suggested that the communicative competences are integral personal qualities of a child, aimed at ensuring the effectiveness of the communicative interactions, mediated by the experiences of interpersonal communication, the level of formation and development which allow successfully problem-solving. The reasons of distinguished communicative problems of the children from experimental groups are: absence of cooperation with environment, absence of the necessary skills and forms of communication, lack of information about the partner in communication; fuzzy, scant representations about the means of verbal and nonverbal communication and poor knowledge skills of using them; avoiding communication and difficulties in establishing contacts with adults and contemporaries, in the maintenance of communicative interaction's process; absence of social experience, communicative relationships with environment, the influence of negative social and psychological factors on the formation of the child's personality, that impede children's communicative interaction. The attempt was made to consider the basic directions of communicative competence.

*Keywords:* competencies, communicative interaction, communicative competencies, communication skills, communication.

В настоящее время в России взят курс на переход от сложившейся у нас системы социальной защиты инвалидов к политике устранения барьеров и препятствий, меша-

ющих их полному и эффективному участию в жизни общества наравне с другими людьми [2]. Как отмечает Т. А. Ромм, «десоциализация подрастающего поколения, отсутствие

у него навыков социально приемлемого общежития рано или поздно приводит к росту в обществе негативных девиантных и аномических тенденций. В итоге личность, не обладающая развитыми навыками жизни в обществе и коллективе, оказывается неспособной и к индивидуальной самореализации» [7, с. 12]. Следовательно, образовательная организация призвана формировать опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, а также целостную систему универсальных компетенций.

Компетентность в педагогике рассматривается как одно из структурных элементов компетенции, включающая когнитивную, мотивационную и социальную готовность, способность человека успешно и ответственно действовать в различных ситуациях. При этом сущностным признаком компетенции является постоянная изменчивость, связанная с изменениями успешности человека в постоянно меняющемся обществе [1, с. 183–184]. Коммуникативная компетентность является интегративной способностью (Г. С. Трофимова), основанной на гуманистических качествах личности и направленной на обеспечение результативности коммуникативной деятельности, обусловленной опытом межличностного общения личности, уровнем ее обученности, воспитанности и развития [10].

Полноценно сформированные коммуникативные компетенции у детей с нарушением зрения будут способствовать наилучшей адаптации в среду нормально развивающихся сверстников (Г. В. Григорьева, В. З. Денискина, И. Г. Кирилова, Л. И. Плаксина, Л. И. Солнцева и др.). Однако, как отмечает Г. В. Григорьева, исследовательское внимание направлено на особенности развития психических процессов у детей с нарушением зрения, а вторичные отклонения остаются недостаточно изученными [4]. Недостаточно сформированные коммуникативные компетенции в сензитивный период развития ребенка приводят к повышенному уровню школьной тревожности младших школьников с нарушениями зрения [9]. А. Г. Самохвалова полагает, что именно коммуникативная активность обуславливает специфику поведения ребенка в ситуации затрудненного общения, способствуя либо

преодолению актуальных коммуникативных трудностей, либо возникновению и закреплению деструктивных форм социального поведения [8, с. 228].

Наше исследование особенностей формирования коммуникативных компетенций у детей дошкольного возраста с нарушением зрения направлено на решение следующих задач: выявить особенности развития коммуникативного взаимодействия детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения с социальным окружением; разработать и апробировать программу, направленную на формирование коммуникативных компетенций у детей с нарушением зрения. В качестве испытуемых были привлечены реципиенты, дети 6 – 7 лет: 33 ребенка (10 мальчиков и 23 девочки), у всех детей наблюдается снижение зрения, при котором острота зрения лучше на видящем глазу с использованием обычных средств коррекции находится в пределах от 0,8 до 1 – экспериментальная группа; и 43 ребенка (21 мальчик и 22 девочки), не имеющих проблем в развитии – контрольная группа. В исследовании приняли участие 8 педагогов.

В исследовании были использованы следующие методики: социометрическая проба «День рождения» (М. А. Панфилова) [6, с. 36]; методика «Оценка неблагополучия ребенка в группе» (Е. Г. Юдина) [11, с. 44]; анкета для педагогов [3, с. 8–10].

Результаты диагностики, направленной на выявление особенностей развития коммуникативного взаимодействия детей показали следующее. По результатам социометрической пробы было выявлено, что в экспериментальной группе потребность общаться в широком кругу наблюдается у 20 % мальчиков и 50 % девочек. В контрольной группе широкий круг общения предпочитают 30 % мальчиков и 50 % девочек. В ограниченном кругу в экспериментальной группе предпочитают общаться 10 % мальчиков и 20 % девочек. В контрольной группе эти показатели составляют соответственно по 10 % мальчиков и девочек. В экспериментальной группе не выявлена несформированная потребность в общении. В контрольной группе данная потребность наблюдается в 20 % случаев у мальчиков и в 10 % случаев у девочек.

В экспериментальной группе близкие, доверительные отношения с мамой и папой

выявились у 20 % мальчиков и 20 % девочек; с бабушкой и дедушкой – у 20 % девочек; с детьми детского сада ни у кого из детей нет близких и доверительных отношений; с детьми своего двора приятные отношения наблюдаются у 10 % мальчиков и 30 % девочек. В контрольной группе доверительные отношения с родителями присутствуют у 10 % мальчиков и 10 % девочек; с бабушкой и дедушкой приятно общаться у 30 % мальчиков; с детьми детского сада приятные, близкие отношения складываются у 20 % мальчиков и 10 % девочек, что значительно превышает показатели экспериментальной группы. С детьми своего двора доверительные отношения наблюдаются у 10 % мальчиков и 10 % девочек.

В экспериментальной группе наличие опыта общения с взрослыми выявлено у 40 % мальчиков и 20 % девочек. В контрольной группе опыт общения с взрослыми имеют 30 % мальчиков и 10 % девочек. Опыт общения с детьми в экспериментальной группе наблюдается у 10 % мальчиков и 30 % девочек. В контрольной группе данные показатели соответственно составляют у 10 % мальчиков и 50 % девочек.

В экспериментальной группе семья является значимой средой в общении у 20 % мальчиков и 60 % девочек; детский сад у 10 % мальчиков; двор также у 10 % мальчиков. В контрольной группе семья является значимой средой в общении для мальчиков в 30 % случаев, для девочек – в 10 %; детский сад значимой средой в общении выявился у 30 % девочек; двор – для 10 % мальчиков и 20 % девочек.

В экспериментальной группе со сверстниками предпочитают общаться 10 % мальчиков и 40 % девочек; с женщинами – 10 % мальчиков и 20 % девочек; с мужчинами 10 % мальчиков и 10 % девочек. В контрольной группе предпочтение в общении с мальчиками и девочками отдают 10 % мальчиков и 20 % девочек; с женщинами – 20 % мальчиков и 10 % девочек; с мужчинами – 10 % мальчиков и 30 % девочек.

Таким образом, результаты социометрической пробы позволяют сделать выводы о том, что у девочек экспериментальной группы в большинстве случаев сформирована потребность общения с близкими людьми, в ограниченном кругу. У мальчиков и девочек

экспериментальной группы по сравнению с детьми контрольной группы потребность в общении не сформирована. Эмоциональное предпочтение в общении дети экспериментальной группы отдают своим родителям. С детьми в группе близкие, доверительные отношения отсутствуют. Взрослые являются для детей экспериментальной группы более значимым социальным окружением, чем сверстники. В экспериментальной группе для 80 % мальчиков и девочек значимой средой в общении является семья, в контрольной группе данный показатель составляет лишь 40 %. Для детей экспериментальной группы детский сад практически не является значимой средой в общении, так, лишь 10 % мальчиков выделяют значимость в общении с детьми. В контрольной группе данный показатель составляет 30 %.

Причиной выявленных проблем у детей в экспериментальной группе является нарушение зрения дошкольников, следствиями которого являются: отсутствие потребности во взаимодействии с окружающими; нарушение целенаправленной деятельности; отсутствие необходимых умений, навыков и форм общения; недостаточность информации о партнере по общению; нечеткие, малочисленные представления о средствах вербального и невербального взаимодействия и слабое владение навыками их воспроизведения; уход от общения и трудности в установлении контактов со взрослыми и сверстниками, в поддержании процесса коммуникативного взаимодействия; недостаток социального опыта, коммуникативных связей с окружающими; воздействие неблагоприятных социальных и психологических факторов на формирование особенностей личности ребенка, затрудняющих коммуникативное взаимодействие и общение детей с окружающими.

По методике «Оценка неблагополучия ребенка в группе» результаты исследования показали, что в экспериментальной группе часто играют в одиночестве 30 % детей, редко – 60 %, никогда не играют в одиночестве 10 % детей. В контрольной группе в одиночестве часто играют 20 % детей, иногда – 10 %, редко – 20 % и никогда – 50 % детей. В экспериментальной группе выявлено 10 % случаев, когда дети иногда сидят в стороне и наблюдают за другими детьми, в 80 % случа-

ев дети этого не делают никогда. В контрольной группе часто со стороны наблюдают за другими детьми 20 % детей, редко – 40 % и никогда не сидят в стороне 40 % детей.

В экспериментальной группе попытки установить контакт с другими детьми иногда терпят неудачу в 20 % случаев, в 80 % случаев дети устанавливают контакт со сверстниками, что существенно превышает показатели контрольной группы. В контрольной группе попытки детей установить контакт с другими детьми иногда терпят неудачу в 10 % случаев, редко – в 80 % и никогда не терпят неудачу лишь в 10 % случаев.

В экспериментальной группе 10 % детей часто играют с одним и тем же партнером, иногда – 10 %, в 40 % случаев дети редко выбирают себе одного и того же партнера, и 40 % детей никогда не играют с постоянным партнером. В контрольной группе с одним и тем же партнером обычно играют 10 % детей, в 20 % случаев эта ситуация проявляется часто, 40 % детей иногда выбирают себе постоянного партнера по игре и редко с одним и тем же сверстником дети играют в 30 % случаев. В экспериментальной группе в 10 % случаев дети редко не отходят от педагога, избегая других детей, и 80 % детей не избегают своих сверстников, не находятся рядом с педагогом.

Так, по мнению педагогов, девочка Полина (экспериментальная группа), постоянно стремится к общению со взрослыми, особенно значимым для нее является телесный контакт: она обнимает взрослого, прижимается к нему, гладит. Важно отметить, что девочка не взаимодействует с детьми в группе, ее отношение к сверстникам, в большинстве случаев, носит равнодушный характер. На вопросы «С кем ты больше всего любишь играть? Кто тебе больше нравится?» девочка отвечает: «Никто не нравится, с ними не играю, потому что скучно». Подобное поведение ребенка наблюдалось на протяжении первичного этапа исследования.

В экспериментальной группе 20 % детей иногда вступают в конфликт с другими детьми, 20 % детей конфликтуют редко и 60 % детей не доводят общение до конфликта никогда. В контрольной группе 20 % детей часто вступают в конфликт с другими детьми, иногда конфликты происходят в 20 % случаев и 60 % детей редко находятся

в конфликтной ситуации. В экспериментальной группе в 20 % случаев дети иногда ссорятся и обижают других детей и 80 % детей никогда не обижают друг друга, что значительно превышает показатели контрольной группы. В данной группе ссоры происходят в 20 % случаев, иногда – в 30 % и редко – в 50 % случаев.

В экспериментальной группе 10 % детей плачут иногда, редко – 20 % и никогда не плачут 70 % детей. Дети экспериментальной группы в 10 % случаев часто жалуются педагогу, редко они это делают в 10 % случаев, никогда не жалуются 80 % детей. В контрольной группе часто жалуются воспитателю 20 % детей, иногда – 50 %, редко – 20 % и лишь 10 % детей никогда не жалуются.

В 10 % случаев дети экспериментальной группы часто мешают другим детям, 10 % детей редко ломают постройки или прячут игрушки и 80 % детей никогда не мешают своим сверстникам. В контрольной группе 40 % детей иногда мешают другим детям играть, 40 % детей редко разбрасывают предметы для игр, прячут игрушки и в 20 % случаев дети не мешают своим сверстникам.

Таким образом, по результатам исследования можно сделать следующие выводы: дети экспериментальной группы чаще играют в одиночестве, им сложнее установить контакт со сверстниками. Дети с нарушением зрения имеют более низкий уровень коммуникативного взаимодействия со взрослыми и сверстниками, недостаточно владеют вербальными и невербальными средствами общения. Данные свидетельствуют о недостаточной сформированности коммуникативных компетенций у детей экспериментальной группы.

Результаты анкетирования педагогов показали, что как в экспериментальной, так и в контрольной группах педагоги определяют стиль отношений в соответствии с положениями Концепции воспитания и обучения детей. Педагоги экспериментальной и контрольной групп для регулирования поведения детей используют такие высказывания, как «Мне не нравится твой поступок», «Посмотри на меня и послушай...», «Так поступают только не воспитанные (капризные, непослушные) дети», «Я рада, что у тебя получилось», «Давайте разберемся вместе» др. Педагоги обеих групп в общении с деть-

ми используют формулы вежливости, разговаривают спокойным тоном, используют умеренный темп речи. К детям обращаются по именам, часто признают свои ошибки в общении с воспитанниками, воздействуют на детей при помощи объяснений, просьб, убеждений. Характер отношения педагогов к детям в процессе общения находится на достаточно высоком уровне, они понимают необходимость формирования умений межличностного общения у детей; систематично и последовательно используют методы и приемы, способствующие формированию у детей коммуникативных компетенций; соблюдают этику общения с детьми.

У детей экспериментальной группы возможности самостоятельного овладения коммуникативными компетенциями ограничены. Недостатки в использовании средств невербального и вербального взаимодействия с окружающими людьми у слабовидящих детей, выявленные в результате проведенного исследования, указывают на необходимость формирования коммуникативных компетенций у старших дошкольников.

Разработана программа, в основу которой положены результаты исследований С. С. Бычковой, А. П. Вороновой, О. В. Заширинской, З. И. Курцевой, Л. М. Шипицыной, Е. Г. Юдиной, Н. Яковлевой и др. Она направлена на формирование коммуникативных компетенций у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения и предполагает решение следующих задач:

- создание благоприятной атмосферы в группе;
- формирование потребности в общении;
- увеличение арсенала средств коммуникации за счет максимального их использования (речи, мимики, пантомимики, жестов);
- развитие у детей навыков коммуникативного взаимодействия;
- раскрытие внутреннего потенциала ребенка;
- формирование положительных черт характера;
- развитие и закрепление уверенного поведения;
- помощь ребенку в самосознании, в становлении адекватной самооценки.
- Работа с детьми строится с учетом следующих принципов:
- уважительного, доброжелательного от-

ношения к детям, к их потребностям;

- принятия каждого ребенка таким, какой он есть, признания его ценности, значимости, уникальности;
- недопустимости менторской позиции, упреков и порицания за неуспех;
- проведения занятий в игровой форме;
- положительной эмоциональной оценки любого малейшего достижения ребенка;
- развития у детей способности к самостоятельной оценке своей работы;
- создания у детей чувства безопасности и дозволенности в системе отношений, благодаря чему они могут свободно исследовать и выражать свое «Я», безопасно проявлять свои эмоции и чувства.

В процессе работы с детьми важно использовать этюды, упражнения (творческого и подражательно-исполнительского характера), игры с правилами, сюжетно-ролевые, словесные, подвижные, музыкальные, творческие игры, чтение художественных произведений, беседы, моделирование и анализ заданных ситуаций, свободное тематическое рисование.

Таким образом, только комплексный подход и проявление активности всех участников воспитательного процесса способствуют формированию коммуникативных компетенций у детей.

#### Библиографический список

1. *Басалаева Н. В., Захарова Т. В.* Ключевые компетенции как интегральный результат современного образования // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №5. – С. 183–185.
2. *Басов Н. Ф.* Социальное обеспечение, защита и поддержка инвалидов в советской и современной России // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2012. – Т. 18. – №4. – С. 143–149.
3. *Бычкова С. С.* Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников: методические рекомендации для воспитателей и методистов дошкольных образовательных учреждений. – М.: АРКТИ, 2002. – 96 с.
4. *Григорьева Г. В.* Особенности владения невербальными средствами общения дошкольниками с нарушениями зрения // Дефектология. – 1998. – №5. – С. 76–87.
5. *Дзоз В. А., Трифонов С. И., Чеснокова Г. С.* Организация инклюзии в системе непрерывного образования // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №2. – С. 233–238.
6. *Панфилова М. А.* Игротерапия общения:

Тесты и коррекционные игры. Практическое пособие для психологов, педагогов и родителей. – М.: Изд-во «ГНОМ и Д», 2000. – 160 с.

7. Ромм Т. А. Социальное воспитание – ресурс развития социальности в человеке // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2010. – Т. 16. – №2. – С. 11–15.

8. Самохвалова А. Г. Специфика коммуникативной активности ребенка как субъекта затрудненного общения // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №1. – С. 227–232.

9. Смолонская А. Н. Проблемы коммуникативного взаимодействия детей младшего школь-

ного возраста с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2013. – Т. 19. – № 3. – С. 160–163.

10. Трофимова Г. С. Дидактические основы формирования коммуникативной компетентности обучаемых: дис. ... канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2000. – 397 с.

11. Юдина Е. Г., Степанова Г. Б., Денисова Е. Н. Педагогическая диагностика в детском саду: пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений. – М.: Просвещение, 2006. – 144 с.

**Уртенова Альбина Умбаровна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и методики ее преподавания КЧГУ, ubinu13@yandex.ru, Карачаевск*

**Уртенов Науруз Сулейменович**

*Кандидат физико-математических наук, профессор кафедры математики и методики ее преподавания КЧГУ, Карачаевск*

**МАТЕМАТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА: СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ**

*Аннотация.* В статье, на основе анализа этапов проникновения математики в технику и математизации научного знания, исследуется структура понятия «математическая культура личности», раскрывается его взаимосвязь с понятием «математическая культура общества». Показано, что математическая культура общества является родовым понятием по отношению к математической культуре личности. Выявлена и обоснована необходимость уточнения содержания этих понятий и предлагается, в частности, наполнить новым содержанием, отражающим прикладной характер современной математической науки, с целью формирования у обучающихся правильных представлений о математике и ее приложениях.

*Ключевые слова:* математическая культура, математическая культура личности, прикладная составляющая математики.

**Urtenova Albina Umbarovna**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of Mathematics and its Teaching Methods Department of KChSU, ubinu13@yandex.ru, Karachaevsk*

**Urtenov Nauruz Culemenovich**

*Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Professor of Mathematics and its Teaching Methods Department of KCHGU, Karachaevsk*

**MORE ATTENTION TO APPLIED PART OF MATHEMATICAL CULTURE**

*Abstract.* The article deals with an analysis of the phases for the mathematization of scientific knowledge and penetration of mathematics in technology. It explores the structure of mathematical culture identity, specifies its content with the current role of the applied part of mathematics.

*Keywords:* mathematical culture and mathematical culture of a person, applied part of mathematics.

История развития успешных мировых экономик, в частности, некоторых стран тихоокеанского и европейского регионов, указывает на необходимость сосредоточения внимания на достижения в области науки и степень образованности общества на пути к прогрессу. Это является необходимым, но далеко не достаточным условием экономического роста. Развитие общества на принципах гуманизма не является следствием развитой экономики, скорее, наоборот, формирование общественного сознания с необходимыми целевыми установками, более первично и «становится важнейшей предпосылкой и двигателем неизбежной гуманизации всей социальной сферы, а значит,

и такого ее важнейшего института, как система образования» [2].

Современное российское образование, строящееся на компетентностной основе, также привержено гуманистическим идеалам. Гуманистический подход к построению системы образования страны находит отражение во всех основополагающих документах, так, в Законе об образовании утверждается, что к числу основных принципов построения государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования относятся: гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание

взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования [9].

Процесс гуманизации образования на практике сопровождается гуманитаризацией его основных составляющих. Наиболее сложной в этом плане является математическая составляющая, так как математика, будучи консервативной наукой, требует особых усилий для освоения.

Математическая наука многофункциональна, имеет множество приложений. К ее основным функциям можно отнести: воспитательную, исследовательскую, культурологическую, здоровьесберегающую, прикладную, развивающую и другие [4; 5]. В рамках настоящей работы нас интересует прикладная составляющая математической науки и образования. Мы планируем публикацию серии статей, связанных с вопросами прикладной ориентации математики, выявлением особенностей гуманитарного потенциала математики в начальной, основной и средней школе, вузовском уровне. В настоящей статье подвергнуты рассмотрению узловые моменты данной тематики.

Процесс гуманизации математического образования нам видится через эффективное формирование прикладной составляющей математической культуры личности, так как она служит основой гуманитаризации математического образования, предусматривает разработку технологий для решения возникающих в практике человеческой деятельности проблем, освещает роль математики как инструментария в познании различных наук и решении технических задач [3].

В этой связи, имеющееся на сегодня понимание термина «математическая культура» должно быть дополнено новым содержанием, отвечающим требованиям современного развития техники и технологии, тем более, что в условиях развития мирового информационного пространства функции математической культуры трансформируются и углубляются, выдвигая на передний план вектор развития математического образования, ориентированный на практические приложения математики.

Остановимся более подробно на этапах развития понятия «математическая культу-

ра». Исследования в области математической культуры личности (МКЛ) проводились достаточно давно. Первые публикации по данной тематике относятся к 20 годам 20 века, и они в определенной степени были связаны с развитием перспективного направления математики – математической логики. Так, вопросы, связанные с математическим образованием, педагогикой математики, математическими знаниями и умениями, их вкладом в развитие общечеловеческой культуры личности, встречаются в исследованиях С. И. Амосова, И. К. Богоявленского, Н. Винера, И. И. Жегалкина, Д. А. Крыжановского, Л. Н. Колмогорова, И. М. Виноградова, Е. К. Добровольского, К. Шеннона, А. Я. Хинчина, А. Н. Колмогорова и др. Заметим, что определенной системы базовых математических терминов, определений и утверждений, которые послужили бы основой для формирования определенного уровня математических знаний для абсолютного большинства членов общества не было создано в эти годы, а проблема формирования МКЛ как совокупности математических знаний математического самообразования и использования математического языка в познавательной области человеческой деятельности не рассматривалась вообще.

Позднее, в 50-е годы, на фоне математизации общества вопрос МКЛ привлек к себе внимание многих исследователей. Появились новые, принципиального значения работы в психологии (П. Я. Гальперин, Ф. Н. Гоноболин, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.), в педагогике математики, (А. М. Арсеньев, В. М. Брадис, Н. Я. Виленкин, В. И. Левин, М. В. Потоцкий и др.). Толчком для этих исследований послужило проникновение математических методов в другие науки, возможность использования выработанного математического аппарата и свойств математики для лаконичного выражения количественных и качественных закономерностей мира.

Проблема формирования МКЛ вошла в фазу наибольшей активности в конце прошлого столетия. Наряду с математической культурой в методической и научной литературе прочно укрепились и использовались понятия «алгоритмическая культура», «культура логики мышления», «компьютерная культура», «информационная культура»,

которые тесно связаны с математической культурой.

Сущность понятия «математическая культура» более полно раскрывается на основе понятия «культура», которое в научной литературе определяется по-разному, однако по существу эти дефиниции не различаются [6, с. 268; 7, с. 351; 8, с. 746].

Можно говорить о культуре общества в целом или о культуре личности, относящейся к различным сферам человеческой деятельности. В научно-популярной литературе встречается понятие «общечеловеческая культура» и МК является ее составной частью. Х.Ш. Шихалиев в своих публикациях об этой взаимосвязи пишет следующее: «Понятие математической культуры должно быть истолковано как часть общечеловеческой культуры, ее особый аспект, охватывающий средства описания и познания реального мира» [12, с.13].

Пользуясь канонами аналогии в познании, можно привести следующее толкование математической культуры общества: совокупность достижений человечества в умении пользоваться математическим языком в качестве средства как для общения, так и для описания и познания окружающей действительности; уровень, степень развития человечества в его умениях пользоваться математическим языком, так и для описания и познания окружающей действительности. В данном толковании ничего не говорится о готовности личности к использованию освоенных компетенций математического характера в той или иной жизненной ситуации. Однако, справедливости ради, необходимо отметить, что в данном толковании говорится о степени развития человечества в его умениях пользоваться математическим языком познания окружающей действительности. По сути своей, здесь речь идет об использовании математики для развития других научных областей, т.е. математизации научного знания.

Современное образование основной своей целью ставит формирование готовности обучающихся к использованию полученных знаний в конкретных жизненных ситуациях, в этом заключается и суть компетентного подхода к образованию. Соответственно, высокий уровень МКЛ может быть достигнут при условии освоения им компетенций

математического содержания, а также сформированности навыков применения теоретических положений математики на практике. Следовательно, определение МКЛ нуждается в обогащении новым содержанием в соответствии с новыми требованиями к образованию личности со стороны общества. Для уточнения его содержания и формулировки определения понятия «МК» обратимся к высказываниям отечественных математиков и методистов об истории развития прикладной составляющей математики и ее внутренней структуры.

Прикладная составляющая математики имеет несколько векторов развития. В качестве первого направления можно назвать непосредственное применение знаний по математике для получения новых знаний. Это направление является значимым направлением в математике, обеспечивающим ее развивающие и исследовательские функции. Более того, данное направление обеспечивает высокий уровень реализации такого важного принципа в математическом образовании, как принцип доказательности. Он является традиционной характеристикой российского математического образования и имеет фундаментальное значение в обучении математике. Достаточно четко этот принцип прослеживался в школьных учебниках по математике: все утверждения – с доказательствами, все формулы – с выводами. О значимости данного принципа можно судить по высказыванию известного отечественного ученого И.Ф. Шарыгина, который считает, что: «Чем выше здание, тем прочнее должен быть фундамент. Человек, получивший хорошее фундаментальное образование, гораздо быстрее приспособится к условиям современной жизни, сумеет найти в ней свое место, чем тот, кто поверхностно познакомился с многочисленными современными предметами, научился нажимать кнопки сложных приборов, не понимая сути происходящих в них процессов... И мы вновь приходим к выводу о необходимости усиления именно фундаментальной подготовки выпускников наших школ. И этот принцип фундаментальности выдвигает на первое место именно математическое образование» [11]. Нынешние учебники математики больше отвечают духу гуманизации образования, в них явно прослеживается отход от принци-

па доказательности. Однако гуманитарный потенциал математики настолько велик, что можно отвечать гуманистическим идеалам, сохраняя принцип доказательности в обучении математике [1].

Другим направлением развития прикладной составляющей математики является эффективное применение ее достижений в качестве инструментария для познания в других научных областях. В этом направлении достижения наших исследователей очень значимы и потенциал математики далеко не исчерпан. Появление наук, базирующихся на математических представлениях и методах исследования, проникновение математики в различные знания и практической деятельности, математизация естествознания – все это поставило математику в положение науки с универсальной сферой приложений, утверждает В. В. Фирсов [10]. И это указывает еще на одну важную прикладную составляющую математики – применение математики для достижения непосредственных практических целей. Большинство же людей видят практическую направленность в ее использовании для бытовых и магазинных расчетов. Такой взгляд на математику сильно обедняет ее возможности и говорит о низкой математической культуре общества. И в этом нет вины людей. Наша общеобразовательная школа, да и высшая, были слабо ориентированы на формирование практических компетенций обучающихся. На всех уровнях образования, начиная с начального и заканчивая высшим образованием, математика преподносилась, в большой степени, как теоретическая наука. Очень слабо раскрывались ее прикладные возможности, а это вело к тому, что и МК людей у нас в стране имела и имеет теоретическую направленность. В результате, выпускники общеобразовательных школ на выходе показывали недостаточные навыки применения математических знаний на практике, низкий уровень освоения компетенций, нацеленных на практику приложения математики в конкретных жизненных ситуациях. Это наше утверждение опирается на неутешительные результаты многочисленных социологических мероприятий, проведенных с обучающимися. Так, например, задание: «Опишите практическое приложение теоремы Пифагора в быту» вызвало большие затруднения.

Студенты, в основной массе, не смогли привести даже такой распространенный способ применения теоремы Пифагора, как определение прямого угла при проектировании фундамента здания.

Проблему практического применения математических знаний затрагивает и Шарыгин И.Ф. [11]. За рубежом имеет место несколько иной подход к данному вопросу. В некоторых зарубежных школах, в частности, американской, особое внимание уделяется тому, как использовать тот или иной математический факт на практике, игнорируя технологию получения данного утверждения. В учебниках математики стран азиатского региона, с достаточно высоким уровнем развития экономики, все эти составляющие математической культуры изучаются достаточно глубоко и основательно.

Очевидно, что отсутствие практической направленности является слабым местом российской математической системы образования, и переход на образовательные стандарты нового поколения позволит, по нашему мнению, изменить ситуацию. В этих условиях необходим новый взгляд на понятие «МК», определение его содержания, соответствующее современному состоянию исследуемого понятия, уровню развития математической науки и образования, широкому спектру прикладных и практических приложений математики.

Определяя МК общества, мы исходим из приведенного выше ее толкования:

1) совокупность достижений человечества в области математической науки и умение пользоваться математическим языком в качестве средства как для общения, так и для описания и познания окружающей действительности;

2) уровень, степень развития человечества в его умениях пользоваться математическим языком как для общения, так и для описания и познания окружающей действительности.

Что касается понятия «МКЛ», то при его определении необходимо отталкиваться от понятия «математическая культура общества». Анализ содержания имеющихся дефиниций показывает, что МК общества включает в себя все достижения математики как науки, как инструмента для познания окружающего мира и решения задач из

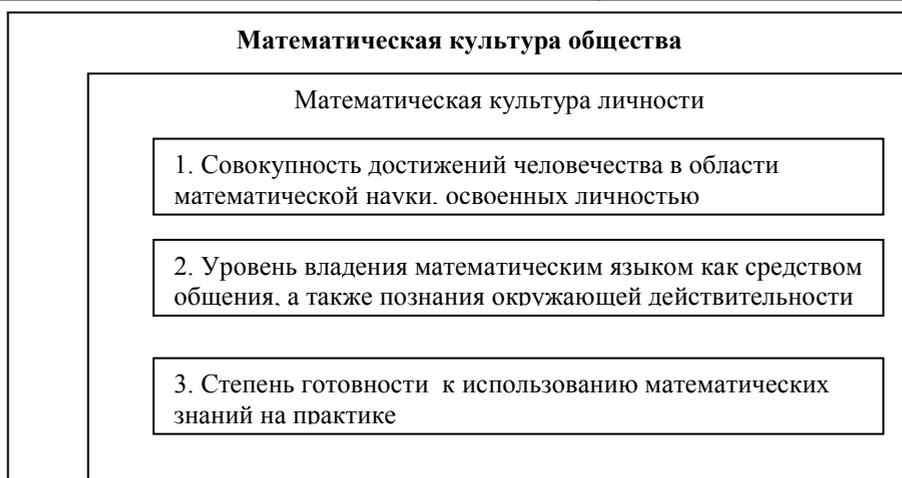


Рисунок – Математическая культура общества и личности

других научных областей. На этой основе для понятия «МКЛ» можно дать следующее краткое определение – это совокупность присвоенных личностью объектов МК общества. Такое краткое определение МКЛ не раскрывает структурные компоненты, из которых состоит данное понятие. Однако оно указывает на то, что совокупность тех математических объектов, которые значимы для людей и используются ими постоянно, составляет основу математической культуры членов общества.

Определение математической культуры общества является родовым понятием по отношению к понятию «МКЛ». Следовательно, при определении данного понятия необходимо учесть наличие в нем всех структурных компонентов МК общества. Тогда в качестве компонентов, формирующих суть определения, выступают: 1) совокупность достижений человечества в области математической науки, в умении пользоваться математическим языком в качестве средства для общения и познания окружающей действительности; 2) уровень развития человечества в его умениях пользоваться математическим языком для общения и познания окружающей действительности.

Как уже отмечалось, на нынешнем этапе развития нашего государства и международных коммуникаций, понятие «МКЛ» должно включать еще один, ориентированный на практику компонент: уровень развития человечества в его умениях пользоваться до-

стижениями математической науки в практических целях.

С учетом выше изложенного, понятия МК общества и личности укладываются в следующую схему (см. рис.).

Включение в определение МКЛ третьего компонента продиктовано двумя важными предпосылками:

- содержание понятия «МКЛ», используемое в той или иной форме в процессе обучения математике, должно формировать у обучающихся правильные представления как о самой математике, так и о ее приложениях;

- математическое образование должно привести к такому уровню развития МКЛ, когда обучающийся может легко проследить все этапы решения практической задачи: 1) формулировка задачи в текстовой форме – лингвистика; 2) создание математической модели; 3) решение задачи в рамках построенной математической модели, в том числе и средствами информатики; 4) сопоставление полученного результата с требованиями к решению практической задачи.

Их учет при обучении математике позволяет повысить эффективность развития упомянутых выше векторов прикладной составляющей математики.

Формирование МК обучающихся, в которой важная роль отводится практической составляющей математического образования, несомненно, станет эффективным инструментом освоения компетенций математиче-

ского характера, регламентируемых стандартами нового поколения.

**Библиографический список**

1. *Арнольд В. И.* Антинаучная революция и математика // Вестник Российской академии наук. – 1999. – № 6. – С. 553–558.
2. *Вольфсон Б. И.* Роль математического образования в гуманизации образовательного процесса. RELGA – научно-культурологический журнал. – 2004. – № 6 (36). [Электронный ресурс]. URL: [http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-  
www.woa/wa/Main?textid=1807&level1=main&level2=articles](http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-<br/>www.woa/wa/Main?textid=1807&level1=main&level2=articles). (дата обращения: 08.03.2014)
3. *Ильченко А. Н., Солон Б. Я.* Математическая культура – основа профессиональной подготовки специалиста для инновационной экономики // Современные проблемы науки и образования. – 2010. – № 2 – С. 119–129.
4. *Макеева О. А., Макеева С. А.* О важности математических знаний. Проблемы современной науки // Сборник научных статей. – Ставрополь: Логос, 2011. – С.3– 11.
5. Математизация современной науки: предпосылки, проблемы, перспективы / Сборник тру-

дов. – М.: Центр философских семинаров при Президиуме АН СССР, 1986. – 151с.

6. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. – М.: ООО «ИТИ Технологии», 2008. – 797 с.
7. Словарь иностранных слов / Под ред. И.В.Лехина и др.– М.: Русский язык, 1985.– 802 с.
8. Словарь русского языка: В 4т./Под ред. Евгеньевой.– М.: Русский язык, 1999. – 736 с.
9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Омега – Л, 2013. – 128с.
10. *Фирсов В. В.* О прикладной ориентации курса математики // Математика в школе. – 2006. – №6. – с. 2–9.
11. *Шарыгин И. Ф.* О математическом образовании России (с эпиграфом, но пока без эпиграфии)// Математическое образование: вчера, сегодня, завтра ... – 14.07.2004. – [Электронный ресурс]. – URL=<http://www.mccme.ru>; URL=[http://www.mccme.ru/edu/index.php?ikey=shar\\_mathedu](http://www.mccme.ru/edu/index.php?ikey=shar_mathedu). (дата обращения: 08.04.2014).
12. *Шихалиев Х. Ш.* Больше внимания формированию математической культуры//Математика в школе – 1994. –№2. – С.12-13.

**Ярославцева Юлия Викторовна**

*Аспирант кафедры теории обучения русскому языку и педагогической риторики, Института филологии, массовой информации и психологии Новосибирского государственного педагогического университета, jaroslav3@yandex.ru, Новосибирск*

## ДИАЛОГ КУЛЬТУР КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

*Аннотация.* В статье обоснована необходимость включения в лингвистическое образование диалога культур с целью укрепления межнациональных связей, воспитания толерантного отношения к представителям других культур. В статье представлен количественный состав субъектов Российской Федерации, и на основании анализа выявлена актуальность культурного диалога с представителями Азии и Кавказа на уроках русского языка, такая деятельность способствует расширению границ учебного предмета, повышению мотивации учащихся к усвоению знаний, пониманию себя как части русского народа, способного видеть культурное богатство не только своей нации; учтены факторы, влияющие на реализацию принципа диалога культур. Предложенные в статье задания направлены на развитие социокультурной компетенции учащихся, на знакомство с поведенческими тактиками русских и кавказцев через анализ фольклорных текстов и текстов художественной литературы, в которых отражен культурный компонент.

*Ключевые слова:* диалог культур, социокультурная компетенция, толерантность, русский язык.

**Yaroslavtseva Yulia Victorovna**

*Postgraduate student 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, jaroslav3@yandex.ru, Novosibirsk*

## DIALOGUE OF CULTURES AS DEVELOPMENT TOOL O F SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF PUPILS

*Abstract.* In the article the need of inclusion in linguistic formation of the dialogue of cultures for the purpose of strengthening of international communication, upbringing of tolerant attitude to representatives of other cultures is proved. The quantitative structure of subjects of the Russian Federation is presented in the article, and on the basis of the analysis we revealed the relevance of cultural dialogue with representatives of Asia and the Caucasus at the lessons of the Russian language, such activity promotes expansion of borders of a subject, increases the motivation of pupils to assimilation of knowledge, understanding themselves as part of Russian people, capable to see cultural wealth not only the nation; the factors influencing realization of the principle of dialogue of cultures are considered. The tasks offered in the article are aimed at the development of sociocultural competence of pupils, at acquaintance to behavioral tactics of Russians and Caucasians through the analysis of folklore texts and fiction texts in which the cultural component is reflected.

*Keywords:* dialogue of cultures, sociocultural competence, tolerance, Russian language.

Вопросы взаимодействия культур и межкультурной коммуникации поднимались философами и учеными разных стран, в разные исторические времена (Г. Гегель, Н.Я. Данилевский, О. Шпенглер, П.Я. Чаадаев, Д. И. Фонвизин, А. С. Хомяков, И. В. Киреевский, Н. А. Бердяев, М. М. Бахтин) Актуален он и в настоящее время, поскольку

ни одна культура не может существовать изолированно: культура – это результат взаимодействия народов мира, а диалог культур – это форма межкультурного общения, построенная на взаимопроникновении культур с целью познания «чужого» и сохранения «своего».

Язык тесно связан с культурой и не может

существовать вне культуры, язык и культура – знаковые системы, способные передавать накопленную веками информацию. Именно через язык происходит создание культурного наследия, приобщение к культурному опыту, познание культурных традиций. Язык как явление социальное может существовать только в обществе, объединяя людей, принадлежащих к одной национальной общности, формируя языковую картину мира, создавая культурный код нации. Между людьми, говорящими на одном языке, существует языковое понимание: люди, принадлежащие к одной культуре, ведут себя в основных параметрах одинаково, вербально и невербально выражая информацию.

Качественное межкультурное взаимодействие возможно только в том случае, если личность будет подготовлена к такому общению, т. е. у нее будет сформирована социокультурная компетенция, которую Государственный образовательный стандарт определяет как стратегию изучения языка сквозь призму национальной культуры. Федеральный Государственный образовательный стандарт среди требований к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования выдвигает следующие личностные результаты освоения основной образовательной программы:

- воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, любви и уважения к Отечеству; усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной;

- формирование целостного мировоззрения, учитывающего социальное, культурное, языковое, духовное многообразие современного мира;

- формирование осознанного уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира; готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нем взаимопонимания.

Результатом освоения программы в образовательной области «Филология» должно

стать умение понимать особенности разных культур и толерантно относиться к ним [8, с. 7–10].

Взяв за основу Государственный образовательный стандарт и Федеральный Государственный образовательный стандарт, мы стали применять на уроках русского языка и литературы диалог с целью формирования у учащихся социокультурной компетенции, под которой понимаются знания о языке, духовных ценностях народа, а также умение применять полученные знания в межкультурном диалоге.

На основании изучения предложенных учеными компонентов социокультурной компетенции нами выделены наиболее важные составляющие, которые развиваются у учащихся при освоении филологии:

- 1) когнитивный уровень (знания языка, речи и процесса коммуникации);

- 2) эмоционально-оценочный уровень (личностные отношения к фактам языка и фактам межкультурного общения);

- 3) аналитический уровень (понимание сходства и отличия разных культур);

- 4) культурный уровень (знание культурных и национальных традиций) [1, с. 32; 2, с. 45; 3, с. 4].

Диалог как форма познания мира представлен философскими, лингвистическими, культурологическими теориями. Ученые и учителя-практики в разное историческое время считали диалог ведущим методом: при разработке основ развивающего обучения и идей элементарного образования (И. Г. Песталоцци, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, В. В. Репкин); при изучении родного языка (А. Дистервег, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский); в виде бесед, имеющих воспитательное и образовательное значение в урочное и внеурочное время (И. Г. Песталоцци, Л. Н. Толстой, В. А. Сухомлинский), на уроках предметов гуманитарного цикла (Т. Г. Браже, Т. И. Гончарова, И. С. Грачева, Е. Н. Ильин); естественно-математического цикла (А. Дистервег, А. А. Окунев).

В 80-е гг. XX века была разработана концепция Школы Диалога Культур (ШДК). В технологии ШДК диалог несет двойную нагрузку: он понимается и как форма организации обучения и как принцип организации содержания науки. Диалог дает возможность определить самую суть и смысл

усваиваемых и творчески формируемых понятий. Особенность содержания обучения в ШДК состоит в том, что на весь образовательный процесс проецируются особенности культуры и мышления различных эпох: античное мышление трактуется прежде всего как эйдетическое (образное); для Средневековья актуальны откровение и причащение; в Новом времени акцент идет на рационалистичность; в современности подчеркивают релятивизм и отсутствие единой картины мира.

Если в обучении реализуется концепция Школы Диалога Культур, то ученик присваивает не только новые знания по предмету, он включается в иной способ мышления, а это способствует развитию целостного мировоззрения, уважительного отношения к человеку другой национальности, готовности вести диалог с другими людьми с учетом культурных традиций своей страны и страны собеседника.

Личность в своем стремлении к абсолютной уникальности не может обойтись без общения, культурного диалога, который предполагает наличие трех элементов: языка, культуры, нации; эта триада и составляет основу лингвокультурологии [4, с.15].

Изучение русского языка в концепции диалога культур дает возможность рассмотреть язык в диахроническом аспекте, через анализ сходных явлений позволяет учащимся понять некоторые особенности языка, увидеть тенденции его развития. Так, например, в 9 классе при обобщении темы «Сложноподчиненное предложение» предлагается использование пословиц русского и кавказских народов с целью повторения и обобщения изученного о видах придаточных; закрепления орфографических и пунктуационных навыков; знакомства с содержанием и синтаксической структурой пословиц народов Северного Кавказа; воспитания нравственных качеств учащихся. Такой вид работы показывает учащимся, что народная мудрость разных культур одинаково отражает вопросы верности, дружбы, воинской славы и сказанного слова, что этические понятия являются универсальными.

При диалоговом обращении к социокультурному компоненту расширяются границы учебного предмета, стимулируется интерес учащихся, повышается мотивация к усво-

ению знаний, пониманию себя как части русского народа, развивается способность видеть культурное богатство не только своей нации.

Воспитание в гражданине бережного отношения к традициям родной культуры и русскому языку должно сопровождаться воспитанием толерантного отношения к другим культурам. В России наиболее изученной представляется культура европейская, но процессы, наступившие после распада Советского Союза, привели в Россию обширную волну мигрантов из стран ближнего зарубежья. Возникающие межнациональные конфликты происходят в результате культурного и языкового барьера между народами. Вопрос о диалоге культур стран Азии, Кавказа и России актуален в образовании, потому что в школах существуют классы, в состав которых входят представители разных государств и субъектов Российской Федерации. Согласно последней переписи населения, проводимой в 2010 году, в национальный состав субъектов Российской Федерации входит около 1 720 000 представителей Азии и Кавказа [5]. Исходя из данных переписи о количестве мигрантов в России, отношения к ним русских (60 % опрошенных отрицательно относятся к приезжим из стран ближнего зарубежья) [6], на наш взгляд, важным является вопрос о межкультурной коммуникации с азиатскими и кавказскими государствами.

В логике диалога культур уроки строятся на примерах фольклорных текстов и образцов художественной литературы, в которых отражается социокультурный компонент. Учащиеся знакомятся с поведенческими тактиками, характерными для разных народов. Приведем примеры несколько заданий, при помощи которых на уроке осуществляется культурный диалог; их цель – формирование толерантного отношения к представителям других культур через понимание учащимися особенностей национальных традиций.

При изучении в 9 классе романа М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» учащиеся знакомятся с жизнью горцев через повествование Максима Максимыча, а на уроке русского языка в разделе «Язык и культура» при повторении в конце года учитель предлагает провести анализ языковых средств, которые использует пове-

ствователь, рассказывая о горцах, сравнить разные представления героя об этом народе. Цель, которую ставит перед собой учитель, – показать, что отношение к горцам формируется не из-за их принадлежности к другой культуре, а из следования моральным принципам и нормам.

При повторении темы «Лексика и фразеология» в 9 классе мы предлагаем задания, в которых учащимся необходимо сравнить поведенческие тактики русских и горцев через лексический анализ слов. Для рассмотрения предлагается два эпизода романа Лермонтова «Герой нашего времени» (кража коня у Казбича и погоня Печорина за уезжающей Верой). Ситуация потери одинакова, и учащиеся в ходе анализа языковых средств делают выводы, что автор раскрывает принадлежность Казбича к народу, не тронутому цивилизацией; в ситуации с Печориным Лермонтову важно показать, что хладнокровие героя, о котором говорится на протяжении всего романа, моментально рушится, как только он сталкивается с трагедией. Предложенные задания направлены на анализ языковых явлений и поведенческих тактик русских и горцев.

На уроках литературы для расширения читательского опыта учащихся, включения их в современный мир кинематографического искусства используется диалог двух текстов: художественного и кинематографического. Цель уроков, посвященных просмотру и анализу киноленты, – научить видеть отличия текстов разной природы, анализировать работу режиссера с точки зрения передачи/не передачи авторской задумки, отличать художественную метафору от кинематографической.

Воспитание уважения к другим культурам, признание их ценности возможно в условиях культурного диалога в рамках лингвистического образования. Диалог культур в обучении русскому языку и литературе имеет важное значение в укреплении межнациональных связей, установлении толерантности между представителями различных наций и этносов; в умении вступать в диалог с разными видами искусства. Уроки в логике Школы Диалога Культур активизируют познавательную деятельность учащихся, расширяют границы учебного предмета, способствуют формированию разных поведенческих стратегий.

#### Библиографический список

1. *Вольнец А. Г.* Школа диалога культур: вокруг оснований [Электронный ресурс]. URL: <http://www.culturedialogue.org> (дата обращения 22.09.2013).
2. *Воробьев Г. А.* Развитие социокультурной компетентности будущих учителей иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2003. № 2. – С. 30–35.
3. *Гальскова Н. Д., Гез Н. И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2006. – 238 с.
4. *Гогиберидзе Г. М.* Диалог культур в системе литературного образования. – М.: Наука, 2003. – 182 с.
5. Окончательные итоги переписи населения [Электронный ресурс]. URL: <http://perepis-2010.ru> (дата обращения 19.08.2013).
6. Проект ФОМСОЦ [Электронный ресурс]. URL: <http://www.fom.ru> (дата обращения 17.08.2013).
7. *Сафонова В. В.* Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. – М.: Высшая школа, Амскорт интернэшнл, 1991. – 305 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.

**Крайнова Людмила Оскаровна**

*Заместитель директора по научно-методической работе Педагогического колледжа, аспирант, mila\_kraynova@mail.ru, Оренбург*

## **РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

*Аннотация.* В статье раскрывается актуальность проблемы развития познавательной самостоятельности учащихся, имеющих ограниченные возможности здоровья и находящихся на дистанционном обучении; рассматриваются сущность, структура познавательной самостоятельности, характеристика уровней основных компонентов, а так же пути развития данного качества личности. Представленная подробная характеристика уровней познавательной самостоятельности позволяет проводить педагогическую диагностику каждого ее компонента для рационального и гармоничного развития данного качества личности. Отмечается необходимость изменения как роли педагога, который является лишь организатором самостоятельной учебно-познавательной деятельности ученика, так и самого процесса обучения с линейного (традиционного) на нелинейный.

*Ключевые слова:* познавательная самостоятельность; компоненты познавательной самостоятельности; уровни познавательной самостоятельности; дистанционное обучение.

**Krainova Lyudmila Oskarovna**

*Deputy Director in Scientific and Methodical Work of Teacher Training College, mila\_kraynova@mail.ru, Orenburg.*

## **DEVELOPMENT OF COGNITIVE INDEPENDENCE OF PUPILS IN DISTANCE LEARNING AS A SUBJECT OF PEDAGOGICAL RESEARCHES**

*Abstract.* The actuality of the problem of development the informative independence of the pupils with limited health opportunities and who are on a distance learning is revealed in this article; the essence, structure of informative independence, the characteristic of levels of the main components, and the ways of development of this quality of the personality are considered. Presented detailed description of the levels of cognitive independence allows pedagogical diagnostics of each component for the rational and harmonious development of this quality of the personality. The need to change the role of the teacher, who is only an organizer of independent educational-cognitive activity of the student as well as the learning process itself from the linear (traditional) to the non-linear is noted here.

*Keywords:* cognitive independence, components of cognitive independence, levels of cognitive independence, distance learning.

Актуальность проблемы становления познавательной самостоятельности учащихся на современном этапе обусловлена гуманистическими задачами образования, реализация которых позволяет более полно раскрыть потенциальные возможности каждого ученика. С этих позиций традиционные формы получения образования и модели обучения не могут удовлетворить потребностей в образовательных услугах некоторых категорий детей. Выход заключается в поиске новых форм образования, одной из которых явля-

ется дистанционное обучение, под которым понимают «обучение с помощью средств телекоммуникаций, при котором субъекты образования, имея пространственную или временную удаленность, осуществляют общий учебный процесс, направленный на создание ими образовательных продуктов и соответствующих внутренних изменений (приращений) самих субъектов образования» [цит. по: 10, с. 18].

Проблема формирования познавательной самостоятельности учащихся на протяже-

нии всей истории существования и развития системы обучения находится в центре внимания выдающихся педагогов и психологов. Проанализировав работы ученых Н. А. Половниковой, М. И. Махмудова, Т. И. Шамовой, Г. Н. Кулагиной, О. В. Петуния, Л. Г. Вяткиной, И. Я. Лернер, С. С. Бакулевской, мы пришли к выводу, что познавательная самостоятельность рассматривается в двух аспектах: как деятельность и как качество личности, проявляющиеся как правило в творчестве. Познавательная самостоятельность имеет сложную структуру [5; 6; 9]. С учетом специфики самого качества познавательная самостоятельность личности рассматривается на уровне внутренних и внешних проявлений, включающих в себя следующие компоненты:

– на уровне внешних проявлений: *содержательно-операционный компонент*, состоящий из двух взаимосвязанных частей: системы ведущих знаний (представления, факты, понятия, законы, теории) и способов учения (инструменты получения и переработки информации и применение знаний на практике); *ориентационный компонент*, включающий принятие учеником цели самостоятельной учебно-познавательной деятельности, планирование, прогнозирование; *оценочный компонент*, предполагающий систематическое получение обратной информации о ходе завершения действий на основе сличения результатов деятельности с выполняемой задачей;

– на уровне внутренних проявлений: *мотивационный компонент*, включающий в себя потребности, интересы, мотивы, т.е. все, что обеспечивает включение школьников в процесс самостоятельного активного учения и поддерживает эту активность на протяжении всех этапов учебного познания; *регулятивно-волевой компонент*, предполагающий определенное развитие внимания, воли, а также эмоциональную окрашенность действия.

Каждый компонент выполняет определенную функцию, однако их совокупность не эквивалентна совокупности составляющих самого понятия. Мы склонны рассматривать познавательную самостоятельность личности не как совокупность отдельных компонентов, а как систему, где каждый компонент имеет тесную взаимосвязь друг с дру-

гом. И. К. Кондаурова в своем исследовании в качестве системообразующего фактора, придающего системе некую завершенность, выделяет мотивационно-целевой компонент [4]. Изучению мотивов посвящено много работ. Их авторы опираются на материалистическое положение о том, что «механизмом» всех видов человеческой деятельности являются потребности. Потребность является источником активности человека. Познавательную самостоятельность как качество личности можно воспитать только в активности. Жизненные потребности для человека являются базовыми, в связи с чем знания, имеющие связь с жизнью, значительно повышают потребность в познании. Данная идея рассматривается в трудах Н. А. Половниковой, которая показателями наличия познавательной самостоятельности считает умение ученика самостоятельно добывать новые знания из различных источников и применять их в практической деятельности для решения жизненных проблем [5, с. 76]. В этом и смысл компетентного подхода, где большое значение на сегодняшний день приобретает учебно-познавательная компетентность учащегося, проявляющаяся в успешном осуществлении самоуправляемой деятельности по решению личностно-значимых и социально-актуальных реальных жизненных проблем. Таким образом, *познавательная самостоятельность представляется нам как системное качество личности, характеризующееся внутренней потребностью в знаниях, умениях их приобретать из различных источников и творчески использовать на практике для решения жизненных проблем.*

Возрастные и индивидуальные возможности ребенка наряду с интегративностью и многомерностью самого качества являются главными причинами сложности и неравномерности его развития. Неравномерность определяется рядом показателей и в конечном итоге определяет уровень развития познавательной самостоятельности учащегося. Нами выделяется четыре уровня познавательной самостоятельности: подражательно-пассивный (низкий); пассивно-поисковый (достаточный); активно-поисковый (средний); интенсивно-творческий (высокий).

В литературе чаще приводится «обоб-

щенный портрет» уровней познавательной самостоятельности [7; 8]. Однако известно, что у каждого конкретного ученика разные компоненты этого качества могут проявляться в разной степени и в чистом виде встречаются не часто. В связи с этим, мы предлагаем выделять уровни развития каждого структурного компонента познавательной самостоятельности, выделив их показатели и существенные признаки.

1. *Мотивационный компонент.* Его показателями выступают потребности, интересы и мотивы.

*Потребности.* В зависимости от времени (длительности) и интенсивности познавательной потребности выделяют: *низкий уровень* – познавательные потребности направлены на усвоение готовых знаний; самостоятельной познавательной деятельности уделяется очень мало времени, по сути, она ограничена временными рамками урока. *Средний уровень* – познавательная потребность направлена на получение новых знаний в основном репродуктивным способом познания; предмету познавательного интереса посвящается значительная часть свободного времени, но данный вид деятельности не носит системного характера. *Достаточный уровень* – потребность в знаниях носит целенаправленный характер; предмету познания посвящается как время занятий, так и внеурочное время; познавательная потребность в приобретении новых знаний реализуется частично-поисковым способом познания. *Высокий уровень* – потребность в знаниях носит системный характер; значительная часть свободного времени уделяется исследуемой проблеме; высокая потребность к исследованию действительности с целью получения нового знания.

*Интересы.* Уровень проявления интереса определяется в соответствии с динамикой его развития. *Низкий уровень* – интерес на уровне любопытства, выражается к конкретным фактам, знаниям-описаниям, действиям по образцу; трудности приводят к потере интереса. *Средний уровень* – интерес на уровне любознательности чаще к внешнему результату; желание проникнуть в суть проблемы и установить причинно-следственные связи поверхностно. *Достаточный уровень* – познавательный интерес выражен, прослеживается стремление знать

больше, проникать в сущность проблемы; наблюдается поверхностный интерес к преобразовательной (творческой) деятельности. *Высокий уровень* – проявляет интерес к познанию сути событий, выяснению причинно-следственных связей, многосложности явлений; интерес возрастает по мере более глубоко изучения проблемы; выражен интерес к творческой деятельности.

*Мотивы.* Уровень развития познавательных мотивов определяют через осознанность значимости обучения как важного условия личного благополучия. *Низкий уровень* – осознание необходимости самостоятельной познавательной деятельности нечеткое, существует лишь общее представление о необходимости самостоятельности познания; самостоятельность познания осуществляется от случая к случаю. *Средний уровень* – желание самостоятельного познания неустойчиво, перспективные и ближайшие цели процесса познания не связаны между собой, как следствие – неустойчиво желание самостоятельного познания и усилий, прилагаемых при этом. *Достаточный уровень* – выраженное желание самостоятельного познания; внутренние мотивы часто преобладают над внешними. *Высокий уровень* – доминирующее положение в иерархии мотивов учебной деятельности занимают внутренние мотивы как основа личностного благополучия.

2. *Регулятивно-волевой компонент.* Показателями регулятивно-волевого компонента познавательной самостоятельности выступают воля и самоконтроль.

*Воля.* В зависимости от степени сформированности волевых усилий выделяют: *низкий уровень* – возникают большие трудности при необходимости заставить себя преодолевать трудности при решении задач, неудачи вызывают пассивный настрой или прекращение деятельности. *Средний уровень* – неустойчиво желание самостоятельного познания и усилий, прилагаемых при этом; в решении возникающих проблем выражен акцент на помощь извне, при невозможности получения помощи предпринимаются попытки преодолеть трудности самостоятельно. *Достаточный уровень* – существенных затруднений не возникает; помощь взрослых используется в основном в форме направляющего или уточняющего характера; неудачи вызывают снижение про-

дуктивности и работоспособности. *Высокий уровень* – неудачи в учении вызывают активизацию всех волевых усилий, преобладает расчет на свои силы; успешность преодоления трудностей учения вызывает радость.

*Самоконтроль.* Уровень развития у учащегося самоконтроля определяется в соответствии с умением осуществлять оценку результатов самостоятельной познавательной деятельности. *Низкий уровень* – самоконтроль проявляется редко, главным образом на констатации результатов деятельности. *Средний уровень* – успешно осуществляется самоконтроль, но преимущественно после работы, сам же процесс деятельности контролируется слабо. *Достаточный уровень* – самоконтроль осуществляется преимущественно после работы, в меньшей степени корректировки вносятся по ходу деятельности. *Высокий уровень* – успешно осуществляется самоконтроль во время выполнения заданий, ошибки исправляются, сама деятельность подвергается текущей корректировке.

*3. Содержательно-операционный компонент.* Основными показателями являются система ведущих знаний и способов учения. В зависимости от качества процесса усвоения знаний и способности использовать полученные знания для осуществления учебных действий выделяют: *низкий уровень* – характерно «узнавание» и последующее воспроизведение изучаемого материала; поиск ресурсов и источников информации затруднен, диалог практически не поддерживается, учащиеся испытывают затруднения формулировки решения познавательной проблемы даже с помощью взрослого. *Средний уровень* – характерно запоминание изучаемого материала, способность применять накопленные знания, но по образцу (репродуктивный уровень); поиск ресурсов и источников информации осуществляется бессистемно, найденная информация носит обширный характер; осуществляются попытки поддержать диалог, учащиеся формулируют решение познавательной проблемы с помощью взрослого. *Достаточный уровень* – характерно применение знаний на практике, умение пользоваться знаниями в сходной обстановке; учащиеся определяют ресурсы и источники информации, не разделяя их на необходимые и достаточные для

выполнения намеченных целей; поддержание диалога на уровне ответа на вопросы учителя; нечетко, но самостоятельно учащиеся формулируют решение познавательной проблемы. *Высокий уровень* – осуществляется творческий подход к решению задач; учащиеся интегрируют знания смежных областей, определяют ресурсы и источники информации, необходимые для выполнения намеченных целей; поддерживается диалог, самостоятельно аргументированно формулируется решение познавательной проблемы.

*4. Ориентационный компонент.* Главными показателями ориентационного компонента выступают осуществление учащимся целеполагания, планирования, прогнозирования. Уровень развития ориентационного компонента определяют в зависимости от умения учащегося поставить цель, составить план действий. *Низкий уровень* – перспективные цели нечеткие, нереальные или еще не сформулированы, как следствие – план их выполнения отсутствует; учащиеся мало организуют свои дела и работу, испытывают выраженные затруднения в анализе условий, не учитывают возможные трудности. *Средний уровень* – цели не определены окончательно, часто меняются, перспективные и ближайшие цели процесса познания слабо связаны между собой; учащиеся способны к планированию собственной самостоятельной работы, но пути решения выбирают не самые рациональные. *Достаточный уровень* – цели осознаны, хорошо продумывается план действий, второстепенные действия хоть и имеют место быть, но не приводят к затруднениям в решении поставленных задач. *Высокий уровень* – четкие перспективные цели самостоятельной познавательной деятельности; учащиеся определяют текущих, продуманный план действий.

*5. Оценочный компонент.* Рефлексия собственной деятельности выступает его основным показателем. В зависимости от умения учащегося сличать результаты познавательной деятельности с целью деятельности выделяют четыре уровня развития оценочного компонента познавательной самостоятельности. *Низкий уровень* – причинно-следственные связи по результатам деятельности не устанавливаются, анализ ошибок отсутствует. *Средний уровень* – рассуждение о результатах деятельности носит не кон-

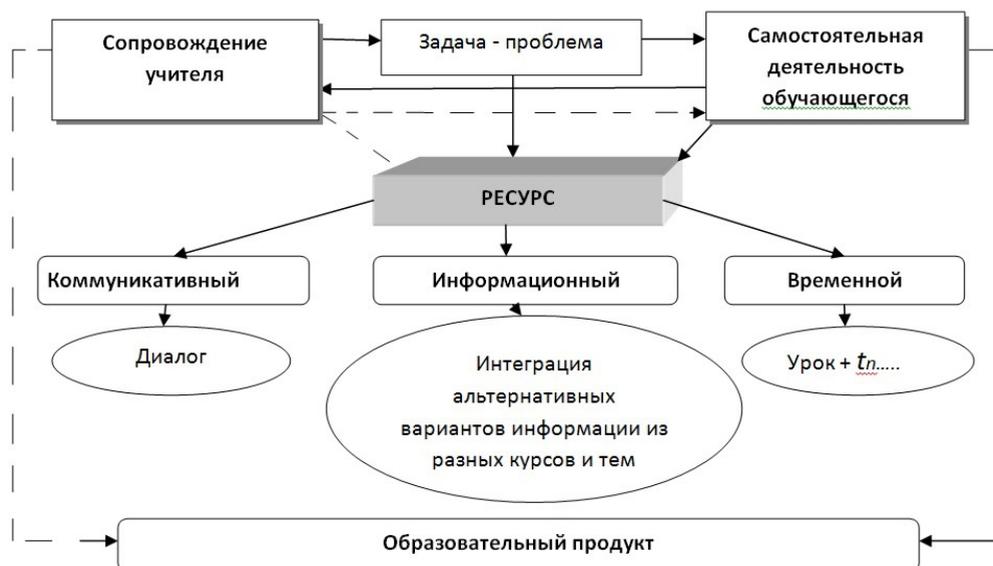


Рисунок – Процесс решения проблемно-ситуационной задачи в нелинейном обучении

структивный, а в большей степени эмоциональный характер. *Достаточный уровень* – анализ производится в виде рассуждений о ходе работы, без выявления причинно-следственных связей. *Высокий уровень* – анализ результатов проводится путем рассуждения о причинно-следственных связей в возникновении ошибок в работе и путей их исправления.

Важным фактором становления познавательной самостоятельности учащихся является определенным образом организованный процесс познания. В нашем исследовании мы предлагаем использовать метод решения проблемно-ситуационных задач. Процесс решения проблемно-ситуационных задач требует выстраивания иной стилистики построения процесса обучения, который определен в педагогической литературе как нелинейный. В нелинейном процессе обучения меняется организационно-временная единица – ею становится не временной отрезок урока, а время необходимое для решения задачи; меняется пространство, необходимое для решения задачи (электронная библиотека, виртуальная лаборатория и т.д.); меняется схема проектирования последовательности изучения разделов и тем курса; меняется основная культура урока, она становится диалогической [1; 2]. Очевидно, что для развития познавательной самостоятельности

ученика требуется смена стратегии учителя с «обучения» на «сопровождение», под которым понимают такую форму управления учебной деятельностью школьника, в которой сопряжены поддерживающая (гуманистическая) и стимулирующая (мотивирующая) функции педагога.

Ключевым фактором управления процессом учения является мобилизация учебно-познавательных возможностей учащихся, а содержание и способы управления находятся в зависимости от возможного уровня самостоятельной познавательной деятельности ученика [3].

Схематично процесс решения проблемно-ситуационных задач в нелинейном обучении представлен на рисунке.

Управление учебной деятельностью предполагает выполнение учителем специфических функций, обоснованных нами в процессуальной модели педагогического сопровождения становления познавательной самостоятельности учащихся в дистанционном обучении.

#### Библиографический список

1. Акулова О. В. Проблема построения нелинейного процесса обучения в информационной среде // Человек и образование, 2005. – №3. – С. 7–11.
2. Даутова О. Б. Модель учебно-познавательной деятельности школьника в условиях нелиней-

ного процесса обучения // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2008. – №10. – С. 103–109.

3. *Зайченко Т. П.* Управление учебно-познавательной деятельностью учащихся как центральная задача дистанционного обучения // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена. – Санкт-Петербург, 2003. – № 6. – С. 238–248.

4. *Кондаурова И. К.* Теоретическое и технологическое обеспечение развития познавательной самостоятельности студентов в условиях вуза (на материале физико-математических дисциплин): дисс. ... канд. пед. наук. – Саратов, 1994. – 274 с.

5. *Половникова Н. А.* О системе воспитания познавательной самостоятельности школьников // Советская педагогика. –1970. – №5 – С. 76–83.

6. *Петунин О. В.* О структуре познавательной самостоятельности обучающихся // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 5. – С. 61–63.

7. *Прыгин Г. С.* Психология самостоятельности: монография. – Ижевск, Набережные Челны: Изд-во Института управления, 2009. – 408 с.

8. *Рихтер Т. В.* Формирование познавательной самостоятельности учащихся общеобразовательных школ в процессе обучения геометрии. // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена. – Санкт-Петербург, 2008. – № 77. – С. 371–374.

9. *Саблина М. А.* Развитие познавательной самостоятельности посредством проблемных ситуаций // Вестник Томского государственного педагогического университета, 2012. – №8. – С. 173–178.

10. *Хуторской А. В.* Интернет в школе: практикум по дистанционному обучению. – М.: ИОСО РАО, 2000. – 304с.

**Бехтенова Елена Федоровна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета, bekhtenova@mail.ru, Новосибирск*

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЗДАНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ ОСНОВЫ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ\***

*Аннотация.* В статье рассматриваются педагогические условия создания мотивационной среды в процессе обучения школьников, предложены различные приемы мотивации на уроках истории. Большое внимание уделяется важности наличия социально и/или лично значимой для школьников проблемы как одного из условий мотивации на уроке. Выявлена и обоснована роль различных исторических источников в создании мотивации при изучении истории в школе. Рассматривается мотивационная основа вещественных и устных источников при изучении истории России и региональной истории. Организация проектной деятельности на уроке истории с привлечением исторических источников, обращение к истории семьи школьника, истории его малой родины – условие создания мотивационной основы урока. Автором обоснована необходимость формирования у школьников комплекса личностных, предметных и метапредметных умений.

*Ключевые слова:* мотивация, педагогические условия, познавательная деятельность, предметные, метапредметные, личностные умения, история, региональная история.

**Bekhtenova Elena Fedorovna**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Novosibirsk State Pedagogical University, bekhtenova@mail.ru, Novosibirsk*

## **PEDAGOGICAL CONDITIONS OF CREATION OF MOTIVATIONAL BASIS OF COGNITIVE ACTIVITY OF PUPILS OF THE LESSONS OF HISTORY\*\***

*Abstract.* The pedagogical conditions of creation the motivational sphere in the training course of school students are considered in this article, various motivation approaches at history lessons are offered. One of the most important conditions is the statement of socially and/or personally significant problem for school students. The role of various historical sources, oral and material in motivation creation when studying a school course History of Russia and Regional History is observed. The organization of project activity with attraction of historical materials, the appeal to the history of a school student's family, the history of his small homeland is the most significant condition for creation a motivational basis of the lesson. The necessity to form the complex of personal, subject and metasubject abilities at school students is proved.

*Keywords:* motivation, pedagogical conditions, cognitive activity, history, regional history.

Современный процесс информатизации, глобализации, новых научных открытий, связанное с этим быстрое обновление знаний актуализируют высокие требования образования. Новые социальные запросы диктуют новые цели образования. В связи с этим федеральный государственный образо-

вательный стандарт одним из приоритетных направлений выделяет обеспечение формирования и развития у учащихся личностных, метапредметных и предметных умений [14, с. 7]. Это создаёт мотивацию к обучению, обеспечивает готовность и способность обучающихся к саморазвитию и целенаправлен-

\* 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 FSBEI HPE of "NSPU" for 2012–2016.

ной познавательной деятельности, освоение универсальных познавательных, коммуникативных действий, а также специфических предметных умений.

Приоритетной целью школьного исторического образования становится формирование интеллектуальных и информационных умений, исторического мышления школьников, развития способностей использовать приобретенные знания и умения в учебных, учебно-проектных, социально-проектных ситуациях и повседневной жизни [14, с. 13]. Предполагается, что все виды универсальных учебных действий выделенные в личностный, регулятивный, познавательный и коммуникативный блоки займут важное место в рамках конкретных школьных предметов [11, с. 49].

Очевидным является тот факт, что в решении задачи формирования опыта деятельности при изучении истории особая роль принадлежит историческим источникам. Роль источников в формировании учебных компетенций школьников – одна из обсуждаемых проблем в исторической и методической науках [1; 3; 4; 5; 12]. Становится необходимым выделение мотивационной роли источников при организации проектной деятельности школьников.

Организация проектной деятельности на уроках становится требованием времени. Участие в реализации проектов вырабатывает у учащихся готовность и умение самостоятельно добывать новые знания, собирать необходимую информацию, умение выдвигать гипотезы, а также делать выводы и умозаключения. Решение проблем, связанных с развитием у школьников умений и навыков саморазвития и самостоятельности, возлагается на любые учебные предметы.

Роль школы в решении этих задач определена в современных образовательных стандартах и программах основного общего и среднего (полного) общего образования по всем учебным предметам, в том числе и по истории. Сегодня учитель призван не только сформировать у учеников системные знания по различным школьным дисциплинам, но и обеспечить познавательный интерес школьников к предмету, научить применять усвоенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни, создать условия для становления у учащихся

гражданской позиции, готовности к жизни в поликультурном динамично развивающемся и меняющемся современном мире.

История как школьный предмет гуманитарного цикла имеет большие возможности для формирования у учащихся как общепредметных, так и предметных умений. Немаловажную роль в их формировании играет мотивация к изучению исторического материала на уроках истории. Под мотивацией, мы будем понимать «фрагмент, специально вводимый в занятие для стимуляции познавательного интереса учащихся к изучаемому материалу» [13, с. 177]. Приёмы мотивации являются неотъемлемой частью вводных уроков, а также, занятий, где для учащегося не очевиден мотив изучения темы, не ясна цель, зачем и где этот исторический материал может быть ему полезен в различных курсах истории и тем более, в повседневной жизни.

В методике в качестве одного из педагогических условий мотивации школьников с помощью материала можно выделить наличие социально и/или лично значимой для них проблемы. Рассмотрим данное условие. В педагогической науке существует две плоскости понимания этого условия. Для ученика это трансформируется в желание решить проблему, во что бы то ни стало, понять важность, острую необходимость её решения для себя лично и для социума. Для учителя это решение учебно-воспитательных и развивающих задач в учебном процессе [8, с. 23].

Для нас будет важным рассмотрение социально и/или лично значимой заинтересованности ученика в учебном процессе. Как учитывать социальный опыт ребёнка в привлечении его на изучение нового? Какого рода информация или форма работы будет значима для него и почему, а что оставит равнодушным, не сыграют мотивирующей роли в изучении исторического материала?

Учёными доказано, что степень эффективности учебного процесса зависит от опоры на личностный и социальный опыт учащегося. М. В. Кларин справедливо утверждает [6, с. 68–69], что личностный опыт может приобретаться в сфере интеллектуально-познавательного поиска, если таковой превращается в поиск знания, наделённого личностным смыслом; в процессе коммуникативно-диалогической деятельности,

если таковая ведёт к выработке и апробации собственной жизненной позиции; в сфере эмоционально-личностных проявлений при поиске собственных смыслов, выработке и переживании ценностных аспектов различных действий и отношений.

Важнейшим источником личностного опыта является апробация новых ролей, творчество в сфере выбора жизненных целей, ценностных ориентиров, способов самореализации. Потребности личности в приобретении данного опыта возможно реализовать путём организации на уроках истории исследовательско-поисковой, проектной, творческой деятельности и т.р. Задача педагога – помочь ученику «обобщить» разрозненный жизненный опыт, адекватно пережить его, извлечь из него уроки, сформулировать собственные жизненные установки. На это и направлены технологии лично ориентированного обучения (игровая технология, технология проектного обучения, критического мышления и др.) – выявление жизненных проблем ученика и использование обучения в качестве средства их решения и совместного с ребёнком проектирования его жизнедеятельности.

По мнению В. В. Серикова [9, с. 2], при лично ориентированном обучении роль педагога состоит в том, чтобы показать школьникам смысл их учебной деятельности: через неё, через приобщение к культуре, достижение высокого уровня образованности и лежит путь к решению многих личностных проблем. Молодой человек должен понять, что учёба формирует его конкурентоспособность, готовность к целеустремлённой, волевой, высокоорганизованной и продуктивной жизни. Это особенно важно для адаптации в обществе нестабильном, с неравными возможностями. Ученик при таком типе обучения предстаёт перед учителем самим собой и своими одноклассниками не только как субъект, изучающий историю, а как целостная личность, реализующая серьёзную социальную функцию.

Проектирование педагогического процесса в сфере личностного подхода происходит «от ребёнка», насущных проблем, которые его волнуют больше всего на данный момент. Такой подход определяет моделирование содержания образования. В проектирование содержания образования оказываются во-

влечены не только учёные-методисты, учителя, но и сами учащиеся, приходящие на урок со своими замыслами, проблемами, интересами. «Соавторство» учащихся в этом процессе может иметь различные формы. Так, тема урока может быть невольно «подсказана» кем-то из учеников, личными переживаниями, проблемами ребёнка, она может «родиться» во время спора, диалога на уроке и быть сформулированной вместе учителем и учениками. Ещё одним вариантом «соавторства» является предоставление ученику возможности вести диалог, высказывать собственное мнение, собственную позицию, стать «героем урока» (Е. Н. Ильин).

Педагоги-исследователи говорят о содержании образования как о совокупности различных видов опыта, приобретаемого учениками. И. Я. Лернер, кроме традиционных элементов содержания образования (знания, умения), включает в эту совокупность опыт «творческой деятельности», который можно приобрести «лишь в процессе реального поиска решения новых проблем, при котором требуется осуществление переноса уже имеющихся знаний и умений, преобразование способов деятельности» и опыт эмоционально-ценностного отношения к миру [7, с. 56]. Н. Ф. Голованова выделяет «социальный опыт», под которым понимается «результат активного взаимодействия с окружающим миром» [2, с. 20]. Причём автор обращает внимание на то, что овладеть социальным опытом путём простого усвоения суммы знаний, умений и навыков невозможно. Необходимо овладеть теми способами деятельности и общения, результатом которых является социальный опыт.

Исследователи М. П. Кларин и В. В. Сериков, говоря о «личностном опыте», понимают под этим особую собственную жизнь личности, её деятельность по самоорганизации, по своеобразному «извлечению» выводов и смыслов их собственных переживаний. По мнению В. В. Серикова, этот опыт всегда существует неотрывно от самой личности как опыт выполнения собственно личностных действий – выбора, самооценки, самостоятельного решения, актуализации или подавления каких-либо устремлений и т. д. [10, с. 16].

Таким образом, мы можем заключить, что вышеуказанные исследователи говорят

о важности создания в процессе обучения ситуации *развития (востребованности) личностных смыслов* учащихся. Для самих обучающихся эта ситуация характеризуется нацеленностью на поиск смыслов в любом учебном материале. Говоря о специфике уроков региональной истории, выделим важность *эмоциональных переживаний* по поводу исторического прошлого, которые часто выполняют роль мотивационной основы изучения истории России и всемирной истории.

Так при изучении событий XX века (строительство транссибирской железной дороги, российские революции, реформа П. А. Столыпина, мировые и гражданская война, сталинские репрессии, коллективизация и др.) необходимо обратиться к учащимся с вопросом о том, что они знают о своих родственниках и семье в данные периоды времени. И последующие уроки выстраивать таким образом, чтобы теоретический материал дополнялся, иллюстрировался примерами из истории семей учащихся. Это позволяет показать ребятам, что за событиями истории стоят люди, их судьбы, т. е. их близкие родственники. Поэтому при изучении вопросов всемирной истории, истории России, целесообразно будет использовать материал региональной, локальной истории, это приближает историю к ребёнку, способствует сопереживанию.

Изучение истории региона позволяет расширить и скорректировать мотивационную основу познавательной деятельности на уроках. В качестве мотива могут выступать желание узнать как можно больше об истории своей семьи, истории школы, родного села, города, края; осмыслить, почувствовать своё место в этой истории, соотнести систему ценностей своих близких людей с собственной и т. д.

В свою очередь, обучение, опирающееся на привлечение *социального опыта* ученика, делая сам процесс познания инструментом «поиска» собственных смыслов и ценностей, а учителя и ученика – «коллегами» в совместной деятельности, позволяет, говоря традиционным языком, «задавать» эти смыслы, т. е. решать образовательно-воспитательные задачи.

Так, на уроках региональной истории, при обращении к историческому содержанию,

имеющему связь с зоной его ближайших интересов школьников, происходит усвоение учащимися в качестве лично значимых таких социальных ценностей, как толерантность, ценность культуры, образования, общественного труда, любви, милосердия, патриотизма. На уроках истории дети учатся понимать и принимать позицию «другого» – как современника, так и потомка, представителя другой культуры, конфессии и т. д., понимать и уважать традиции других народов, что важно ввиду многонационального состава России вообще и Сибири в частности.

Для примера рассмотрим изучение истории России «Наша страна в XX веке» в 9 классе. Для изучения курса целесообразно привлекать материал, связанный с историей нашего региона, города, а также семей учащихся. Тем самым даётся возможность учащимся принять участие в поисково-исследовательской работе по изучению родного края и истории своей семьи. На вводном занятии курса девятиклассники получают задание собрать сведения о жизни своих родственников на протяжении всего двадцатого века: где они жили, чем занимались, как события всемирной истории, истории страны повлияли на их судьбы.

Наиболее важной частью задания является формирование архивов устной, письменной и вещественной истории семьи. Это создание документов в результате бесед, опроса, интервьюирования или анкетирования своих родственников (участников и очевидцев исторических событий XX века). Так при изучении темы «Великая Отечественная война 1941–1945 гг.» учащимся было дано опережающее задание «Создать архив воспоминаний «Моя семья в Великой Отечественной войне»». Архив состоял из трёх частей: первая часть включала устные источники (записанные на диктофон или видео воспоминания современников и участников Великой Отечественной войны); вторая часть – это подборка письменных источников данного исторического периода (письма, воспоминания, дневники, статьи газет др.); третья часть архива состояла из вещей эпохи, хранящихся дома (фотографии, одежда, предметы быта и т. д.). Таким образом, собранный девятиклассниками в комплексе архив помог при изучении одной из важных тем мировой истории. Учащиеся на примере

жизни собственных прадедов, которые воевали на фронтах и работали в тылу, смогли более полно, осознанно изучить исторический материал. Эта далёкая для них война стала не просто очередной темой по истории, а оказалась прочувствованной на примере жизни самых близких людей. В результате выполнения задания многие ребята сделали для себя личные открытия: «Прадедушка был полковником на войне и защищал Сталинград, другой – награждён орденом Славы за взятие Берлина, прабабушка в 14 лет (!) уже работала на Чкаловском заводе помощником мастера, где выпускали самолёты для фронта...». В воспитательном аспекте самым значимым результатом стало то, что современные школьники попытались соотнести себя, современное поколение, свои действия, поступки, взгляды с поступками, подвигами, жертвами своих прадедов. Появилась возможность понять «другого», человека другого исторического времени, но родного для учащихся.

В дальнейшем при изучении последующих тем из истории XX века учащиеся уже самостоятельно привлекают материал по истории нашего города, своей семьи. Подобная организация изучения нового материала позволяет не только мотивировать учащихся, но и формировать различные умения (сбор источников, их классификация и анализ, фиксация материала в различной форме, представление перед классом, умение вписать самостоятельно полученные знания об истории семьи, города в контекст истории России, всемирной истории).

Ставя поисково-исследовательские задачи перед учащимися, учитель тем самым стимулирует их к актуализации их жизненного опыта, создаёт условия для реализации их социальных, возрастных потребностей. Ученик в этой ситуации перестраивает прежние представления об истории, своём жизненном опыте, продуцирует новые знания, выходя за границы личного опыта, наделяет их личностным смыслом.

Таким образом, при создании мотивации на уроках истории очень важно использовать приёмы, которые отвечают возрастным и познавательным особенностям ученика, отбирать их для урока с учётом социальных потребностей и интересов. Немаловажным является место мотивации на уроке. Так,

при изучении новой темы уместно будет поставить перед учениками «загадку истории» и попытаться её «разгадать» в завершении изучения; предложить решение проблемной исторической задачи (сопоставление различных точек зрения по позиции и жанру на одно и то же событие); создать ситуацию «расширения границ урока», когда учащиеся при выполнении домашнего задания осознают необходимость самостоятельного поиска дополнительного материала по изученному на уроке. Особую роль в создании мотива изучения новой темы, участия в процессе поиска будет играть материал региональной, локальной истории, истории семьи, истории повседневности, всё то, что составляет зону ближайших интересов школьника.

#### Библиографический список

1. *Вяземский Е. Е.* Уроки истории: думаем, спорим, размышляем : работаем по новым стандартам : пособие для учителей общеобразоват. учреждений / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – М. : Просвещение, 2012. – 192 с.
2. *Голованова Н. Ф.* Педагогические основы социализации младшего школьника: автореф. ... дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1996. – 23 с.
3. *Дрёмова Л. И.* Храмы и монастыри – источник изучения русской культуры // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С. 125–131.
4. Исторические источники в исследовательской и образовательной практике: коллективная монография / под ред. О. М. Хлытиной, В. А. Зверева. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2001. – 288 с.
5. Исторические источники в преподавании истории в школе и вузе: современные исторические подходы : коллективная монография / под ред. В. А. Зверева, О. М. Хлытиной; Мин-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2013. – 148 с.
6. *Кларин М. В.* Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования игры и дискуссии : (анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин. – М.: Наука, 1997. – 176 с.
7. *Лернер И. Я.* Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. М.: Просвещение, 1982. – 191 с.
8. *Пахомова Н. Ю.* Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов пед. вузов. – М., АРКТИ, 2003. – 123 с.
9. *Сериков В. В.* Личностно-ориентированное образование: феномен, концепция, технологии. – Волгоград, 2000. – 128 с.
10. *Сериков В. В.* Личностно-ориентиро-

ванное образование: к разработке дидактической концепции // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16–22.

11. *Стрелова О. Ю.* Примерная программа о результатах изучения истории // Преподавание истории в школе. – 2010. – № 9. – С. 49–54.

12. *Стрелова О. Ю.* Учебник истории : старт в новый век : пособие для учителя / О. Ю. Стрелова, Е. Е. Вяземский. – М. : Просвещение,

2006. – 143 с.

13. Теория и методика обучения истории. Словарь справочник / Э. В. Ванина, Л. К. Ермолаева, О. Н. Журавлева и др.; Под ред. В. В. Барабанова и Н. Н. Лазуковой. – М.: Высш. шк., 2007. – 352 с.

14. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М. : Просвещение, 2011. – 48 с.

*Хлытина Ольга Михайловна**Кандидат педагогических наук, профессор кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета, khlytina@mail.ru, Новосибирск***ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ В ОБЛАСТИ ИСТОРИИ: ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ\***

*Аннотация.* В статье сформулированы историко-методологические, психолого-дидактические и методические проблемы педагогического сопровождения исследовательской деятельности школьников в области истории, которой в связи с введением ФГОС предстоит стать обязательной формой организации деятельности обучающихся. Проследив взаимосвязь эволюции методологии исторической науки и приемов работы с историческими источниками на школьных уроках, автор обосновывает возможность трех моделей учебных исследований в области истории и характеризует их сущность. Учитывая особенности исследовательской деятельности, осуществляемой школьниками в рамках учебной, автор обозначает допустимую меру участия педагога в ученическом исследовании (совместное определение замысла работы), а также критерии оценивания ученических работ (степень овладения методологическим компонентом учебного исторического познания). Показав, что в современной школьной практике исследовательская деятельность, в том числе, ориентированная на изучение учащимися «истории вокруг», вынесена за рамки урока, автор предлагает включать в планирование курсов истории лабораторные уроки в форме исследовательских мини-проектов.

*Ключевые слова:* методика обучения истории; исследовательская деятельность школьников; индивидуальный проект; учебное исследование.

*Khlytina Olga Mikhailovna**Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Russian History of Novosibirsk State Pedagogical University, khlytina@mail.ru, Novosibirsk***RESEARCH WORK OF SCHOOLCHILDREN IN THE FIELD OF HISTORY: PROBLEMS OF PEDAGOGICAL SUPPORTR\*\***

*Abstract.* The author formulated historical, methodological, psychological, didactic and methodical problems of pedagogical support of schoolchildren's research in the field of history. The new Federal State Educational Standards made educational research an obligatory form of training. The author proposed possible solutions of the problems.

*Keywords:* techniques of history training; research activity of schoolchildren; individual projects; educational research.

Федеральные государственные образовательные стандарты основного общего и среднего (полного) образования провозгласили необходимость выполнения каждым школьником индивидуального проекта, в том числе, в формате учебного исследования, а также обязательное включение данной формы организации деятельности обучаю-

щихся в учебные планы старшей школы [5]. В результате введения ФГОС исследовательская деятельность, которой сегодня занимается мизерная доля учеников, проявляющих особый интерес к такой работе, в ближайшие годы может стать массовым явлением.

В Новосибирской области накоплен большой опыт организации исследовательской

\* 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.

деятельности школьников, проведения ученических научно-практических конференций [4, с. 249–266]. Вместе с тем, далеко не все работы, включенные в программы таких мероприятий, могут быть квалифицированы как «исследовательские» и/или как «научные». Нередко ученические работы по истории представляют собой либо рефераты-обзоры, созданные на основе прочтения и пересказа нескольких научных статей и (или) монографий, либо вовсе рефераты-компиляции. Этот факт указывает на недопонимание школьниками и учителями-руководителями специфики научной исследовательской деятельности в области истории. В данной статье сформулированы историко-методологические, психолого-дидактические и методические проблемы, без переосмысления которых учительским сообществом невозможно успешное решение задач развития исследовательских способностей школьников, поставленных в ФГОС.

Идея о том, что история как наука должна быть представлена в истории как учебном предмете и в содержательном, и в процессуальном аспектах является базисной с момента оформления методики преподавания истории в самостоятельную область научного знания (вторая половина XIX в.). При разработке методических путей реализации этой идеи исследователи проводили аналогии между научным и учебным историческим познанием, стремясь обнаружить между ними общее и выявить отличия. Пики интереса к обучению школьников методам и процедурам научного исторического исследования традиционно приходились на периоды обновления методологии исторической науки [6].

Так, в конце XIX – 20-е гг. XX в. широко использовались «реальный» и «лабораторный» методы обучения истории, которые моделировали учебное историческое познание как процесс самостоятельного изучения школьниками аутентичных исторических источников, содержащих «подлинные факты о прошлом». Ученики осваивали приемы *извлечения и обобщения этих фактов*. Методологический базис «лабораторного» и «реального» методов составляли представления позитивистов о возможности построения объективной картины прошлого, описания изучаемых событий и поступков людей та-

кими, какие они были «сами по себе».

В 30-е гг. XX в. в качестве теоретико-методологического базиса отечественной исторической науки и школьных курсов истории утверждается учение об общественно-экономических формациях, которое вплоть до конца 80-х гг. XX в. будет основой обучения школьников *научному объяснению прошлого*. Смена моделей учебного познания в первой трети XX в. обусловлена, среди прочих факторов, влиянием на образование представлений неклассической науки о зависимости результата исторического исследования от исследовательского инструментария ученого – выбранной им концепции исторического процесса, круга исторических источников, исследовательских методик.

Рубеж XX – XXI вв. стал временем утверждения идеалов и норм постнеклассической науки и ознаменовался усилением внимания педагогов к субъективному компоненту исторической подготовки – *оценкам* прошлого, изложенным в учебной литературе, аргументированным *мнениям* самих школьников по «спорным» вопросам истории. В современной исторической науке сложились нормы исследовательской деятельности, ограничивающие субъективизм ученого в интерпретации фактов прошлого (например, правило предъявлять при характеристике замысла работы и ее результатов методологию и методы исследования, пояснять выбор исторических источников, характеризовать свои социальные ценности, которые могут предопределить выводы и др.). Однако школе еще предстоит сделать шаг на пути обучения каждого ученика *рефлексии над основаниями своих мнений и оценок* – над средствами и операциями своей исследовательской деятельности, ее ценностно-целевыми структурами.

В научном историческом познании сегодня сосуществуют три представления о сущности исторической истины, соответствующие трем этапам развития науки (классическая, неклассическая и постнеклассическая наука). В связи с вышесказанным возникает вопрос, требующий серьезного внимания руководителей ученических исследований: «В русле какой или каких научных парадигм должно быть выполнено современное ученическое историческое исследование и, следовательно, какую ис-

следовательскую работу школьника сегодня можно признать научной?»).

Возможны три варианта ответа на этот вопрос и *три модели ученических исследований* в области истории, соответствующие этапам обретения школьником опыта исследовательской деятельности. 1) Работа, в которой реконструкция прошлого осуществляется посредством цитирования (пересказа) исторических источников, а выводы формулируются на основе первичной систематизации установленных фактов. 2) Работа, в которой отобранные источники анализируются через призму теоретических положений одного из методологических подходов (история повседневности, история ментальностей, гендерная история, персональная история и др.), а повествование о прошлом строится с использованием научного языка избранного подхода. 3) Работа, в которой, наряду с презентацией использованных источников и исследовательских методик, ученик открыто заявляет и о своих социальных ценностях (конфессиональных, политических и др.) и предлагает интерпретации прошлого, которые определяются не только исследовательским инструментарием, но и заявленными ценностными представлениями.

При выборе любой модели исследования важно, чтобы во вводном разделе ученик подробно изложил замысел своей работы – личностный (предъявление своих убеждений при пояснении мотивов выбора темы, обоснование ее актуальности) и исследовательский (круг использованных исторических источников и исследовательских методик; гипотеза, отражающая направленность исследования и помогающая читателю вычленил «открытие», сделанное ребенком).

При организации исследовательской деятельности школьников важно также учитывать, что она осуществляется *в рамках учебной деятельности* и ввиду этого ей присущи все особенности последней. Так, основной функциональный компонент учебной деятельности – учение (или «деятельность учения») – и подготовительный функциональный компонент – обучение («деятельность обучения»), как правило, осуществляются разными субъектами [1; 2, с. 116]. Поэтому успех ученического исследования во многом определяется тем, насколько хорошо учитель «подготовил» осуществление

учеником исследовательской деятельности. В психологическом плане речь идет о формировании ученика как субъекта исследовательской деятельности (о развитии общих умений познавательной деятельности, актуализации исследовательской позиции). В педагогическом плане – и об обеспечении «внешних условий деятельности», т.е. ее методическом обеспечении (о подготовке средств обучения как объектов предстоящей деятельности) и методическом сопровождении. С. А. Шапоринским показано, что наиболее существенным отличием учебного познания от научного исследования является отсутствие важнейшего начального этапа – выделения познающим субъектом предмета познания из объекта [8, с. 27–28, 36]. В науке определение предмета – самостоятельный момент любого исследования, в то время как в процессе обучения предмет познания вводится обучающим (на начальном этапе познания он не известен ученику как субъекту деятельности, но уже «задан» содержанием обучения, представленным в программах).

Вследствие этого при выполнении самостоятельных исследований ученики готовы обсуждать с руководителем в лучшем случае лишь объект своего исследования, видя замысел свой в подготовке реферата о том или ином событии или знаменитом человеке. Задачу выделения предмета и проблемы исследования за ученика-исследователя (или вместе с ним) решает учитель-руководитель, т.е. не сам ученик, а обучающий (учитель) придает процессу учебного исторического познания планомерный, логически осмысленный характер.

В связи с вышесказанным возникает непростой вопрос о степени самостоятельности ученических исследований: «Где должна проходить “граница” участия педагога в исследовании ученика, чтобы оно все же оставалось ученическим исследованием?». На наш взгляд, грань, отделяющая замысел исследования от его практической реализации, и есть предел, за которым степень участия учителя-руководителя должна быть минимальной.

Есть и еще одна важная проблема – проблема критериев оценивания ученических исследований. Поскольку «продуктом» исследовательской деятельности, понимаемой как учебной, выступают желаемые измене-

## ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

*Таблица – Соответствие этапов научного исторического исследования и этапов лабораторного урока в форме исследовательского мини-проекта*

Этапы исторического исследования	Этапы лабораторного урока в форме исследовательского мини-проекта
1	2
<i>Формулирование замысла исследования</i>	Мотивационно-организационный
Выявление <i>проблем</i> и противоречий, требующих разрешения	Актуализация темы урока в совместном диалоге <i>учителя и старшеклассников</i> , её проблематизация
Выбор <i>методологии</i> и <i>методов</i> исследования	– (выбор методологии предварительно уже сделан <i>авторами программ и учебников</i> ; выбор методов сделан <i>учителем</i> при подготовке дидактических материалов к уроку)
Определение <i>темы</i> исследования и его предмета	Выбор <i>учеником</i> аспекта учебной темы, который он желает изучить в ходе мини-исследования
Постановка <i>цели</i> и задач исследования	Доопределение <i>учеником</i> целей урока и предстоящей деятельности (перевод «целей учителя» в «цели ученика»)
Выдвижение <i>гипотезы</i> исследования	Выдвижение <i>учениками</i> гипотез, постановка исследовательских вопросов
Определение круга исторических <i>источников</i> , которые позволяют проверить гипотезу и реализовать цель исследования	Представление <i>учителем</i> источника или подборки источников, на основе которых будет проверяться гипотеза и поставленные исследовательские задачи
–	Организация исследовательских групп, разъяснение <i>учителем</i> порядка и уточнение правил исследования и презентации результатов
<i>Проведение исследования (проверка гипотезы исследования на основе изучения (анализа) исторических источников)</i>	<i>Информационный<sup>1</sup></i>
–	Введение <i>учителем</i> алгоритмов новых способов деятельности
« <i>Внешний</i> » анализ источника(ов), т.е. исследование его происхождения, авторства и подлинности, ценности и ограниченность в изучении темы	Пополнение контекстных («фоновых») знаний <i>учеников</i> об исторической эпохе и (или) историческом источнике, с которым предстоит работать
« <i>Внутренний</i> » анализ источника, т.е. изучение и истолкование содержания исторического источника («чтение», «комментирование», «интерпретация»)	<i>Исследовательский</i>
<i>Подведение итогов исследования (написание текста научного труда)</i>	Проверка <i>учениками</i> своей гипотезы на основе работы с историческим источником или подборкой источников («чтение», «комментирование», «интерпретация» источника)
Воссоздание прошлого в тексте исторического сочинения: – описание реконструированных картин жизни людей в прошлом;	В зависимости от задач учебного мини-исследования: – реконструкция исторической реальности во всем многообразии ее проявлений (создание статического образа прошлого в форме текста-описания); – реконструкция логики (хода, этапов) событий во времени и пространстве (создание динамического образа прошлого в форме текста-повествования);

<sup>1</sup>При проведении исторического исследования учёный-историк изучает исследовательскую литературу по теме и работы по методологии истории работы на этапе формулирования замысла своего исследования, ибо без этого невозможно определить его предмет и вписать свою работу в существующую историографическую традицию. Кроме того, поскольку мини-исследования на уроках истории разворачиваются в рамках учебного познания, этот этап выделяется в качестве самостоятельного этапа урока и призван обеспечить подготовку ученика как субъекта предстоящей исследовательской деятельности, а учёные-исследователи уже получали такую подготовку при обучении на исторических факультетах вузов.

1	2
– создание нарратива (повествования) о разворачивании событий во времени, о поступках героев Истолкование прошлого в тексте исторического сочинения: – рассуждение, в котором историк объясняет причины, сущность и последствия произошедших событий, предлагает своё понимание целей и намерений их участников.	– установление комплекса причин, обусловивших произошедшие события и вызвавших изменения в жизни людей, сущности и последствий произошедшего (каузальное объяснение в форме текста-рассуждения); – предъявление своего понимания мотивов и целей людей, лежащих в основе их поступков, повседневного поведения и деятельности (мотивационное объяснение в форме текста-рассуждения)
Обсуждение проведённого исследования в профессиональном сообществе	Рефлексивно-оценочный
Публикация материалов исследования Защита диссертации Участие в научной дискуссии и др.	Презентация результатов мини-исследования, оценка и самооценка деятельности на уроке
–	<i>Коррекционный</i>
–	При необходимости коррекция процесса и результатов освоения приёмов работы с источниками и полученными знаниями об изучаемом историческом сюжете, в том числе, посредством специального домашнего задания

ния в самом ученике [2, с. 131–132; 3, с. 50], можно утверждать, что исследовательская деятельность школьников в области истории нацелена, прежде всего, на овладение ими методологическим компонентом учебного исторического познания [7], включающим историко-методологические знания, базовые умения работать с историческими и историографическими источниками, ценностные установки исследовательской позиции историка. «Деловой» продукт осваиваемой учениками исследовательской деятельности в области истории (их реальный вклад в науку) является по отношению к учебной деятельности дополнительным результатом, хотя и весьма значимым с точки зрения мотивации. Следовательно, отвечая на вопрос «Что является приоритетным при оценивании исследовательской работы ученика?», акцент уместно сделать на результатах овладения учеником методами научного исторического исследования, корректности использования исследовательского инструментария, предъявлении школьником при выполнении работы собственной исследовательской позиции.

Среди методических проблем организации исследовательской деятельности школьников укажем на перенос учебной исследо-

вательской деятельности преимущественно за пределы урока вследствие информационной избыточности содержания школьных курсов истории, препятствующей решению задач развития деятельности и социального опыта школьников, а также на приоритетное внимание учителей к исследовательской работе школьников с письменными историческими источниками в ущерб другим видам, широко представленным в их повседневной жизни: визуальным (фотографиям семейных альбомов, поздравительным открыткам, художественным и документальным фильмам), устным (воспоминаниям родителей, бабушек и дедушек), вещественным (старым деньгам, предметам быта).

Выход из данной ситуации видится во включении в планирование учебных курсов серии лабораторных уроков, в ходе которых ученикам предстоит выполнить исследовательские мини-проекты и презентовать полученные результаты. При этом общий алгоритм организации историко-познавательной деятельности старшеклассников с разнообразными историческими источниками предопределяется этапами научного конкретно-исторического исследования (таблица).

Несмотря на множество непростых проблем организации исследовательской дея-

тельности школьников в области истории, значимость вовлечения школьников в такую работу не вызывает сомнений. Осознание и обсуждение учителями проблем, связанных с методологическими основаниями ученических исследований, есть важный шаг на пути к их решению.

**Библиографический список**

1. Белоусова Т. Н., Мазниченко М. А. Мифы об исследовательской и проектной деятельности школьников // Школьные технологии. – 2010. – № 6. – С. 8–14.  
 2. Габай Т. В. Педагогическая психология. : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 240 с.  
 3. Гузев В. В., Курчаткина И. Б. Исследовательская работа школьников: суть, типы и методы // Школьные технологии. – 2010. – № 5. – С. 49–52.

4. Исторические источники в исследовательской и образовательной практике: коллективная монография / под ред. О. М. Хлытиной, В. А. Зверева. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2011. – 288 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413 [Электронный ресурс]. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=6408> (дата обращения: 14.02.2014).

6. Хлытина О. М. Исторические источники в учебном историческом познании: традиции и инновации // Омский научный вестник. – 2008. – № 6. – С. 163–167.

7. Хлытина О. М. Методологический компонент учебного исторического познания на старшей ступени школы // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 9. – С. 209 – 219.

8. Шапоринский С. А. Обучение и научное познание. М.: Педагогика, 1981. – 208 с.

**Троцкая Алла Ивановна**

*Старший преподаватель кафедры педагогики и психологии профессионального образования факультета технологии и предпринимательства Новосибирского государственного педагогического университета, trockayaftip@yandex.ru, Новосибирск*

**АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ**

*Аннотация:* В статье обосновывается актуальность взаимообусловленности ценностей и социализации личности. На основе анализа различных подходов в определении понятия «социализация», автором обосновывается актуальность использования социокультурного подхода, которой отражает ценность триединства личности, общества и культуры. Показано значение ценностных трансформаций современного общества и их влияние на процесс социализации. Опираясь на ценностную относительность в интерпретации многообразия мировоззренческих, рациональных и культурных идентичностей, в статье представлена «новая» модель социализации. Особое значение в которой, отводится действию специализированных институтов социализации – семье и образованию. Учитывая закономерности возрастного развития личности, становится возможным выделить раннюю социализацию (периоды детства и юности) и зрелую (периоды зрелости и старости). На примере эмпирического исследования ценностных ориентаций студентов факультета технологии и предпринимательства НГПУ, выявляется и исследуется влияние первичной социализации личности в семье на вторичную социализацию в системе образования.

*Ключевые слова:* ценности, социализация, индивидуализация, профессиональное образование, социальная самоидентификация, модернизация системы ценностей.

**Trotskaya Alla Ivanovna**

*Senior Teacher of the Department of Pedagogics and Psychology of Vocational Education of the Faculty of Technology and Business at the Novosibirsk state Pedagogical University, trockayaftip@yandex.ru, Novosibirsk*

**THE AXIOLOGICAL ASPECT OF A PERSON'S SOCIALIZATION**

*Abstract:* The article substantiates the relevance of the interdependence of the values and the personality socialization. Based on the analysis of different approaches to the definition of “socialization”, the author justifies the relevance of social and cultural approach. Shows the importance of holistic transformation of modern society and their influence on the process of socialization. Based on the value relevance in the interpretation of ideological diversity, rational and cultural identities, is presented in the article «new» model of socialization. Of particular importance which is given to the action of specialized institutions of socialization – the family and education.

*Keywords:* values, socialization, individualization, professional education, and social self-identification modernization of the system of values

Существуют разные подходы в определении понятия «социализация». Доминирующее большинство исследователей солидарны с тем, что социализация – это процесс социально-ролевого взаимодействия личности в социуме, при котором происходит освоение различных сторон культуры (ценностей, идей, норм, правил, стереотипов поведения и деятельности). Влияние культуры, безусловно, определяет развитие человека и его духовное содержание, вырабатывая четко различаемые и прогнозируемые со-

циальные рефлексии и формы активности. Формирование социальных способностей, знаний и навыков индивида – это подготовка к непосредственному проживанию в социуме и обеспечению взаимодействия и взаимопонимания между людьми.

Э. Дюркгейм, связывал процесс социализации с вопросами функций коллективного сознания, передающего от поколения к поколению, опыт в виде социальных норм и традиций. М. Вебер, под определением социализации личности, рассматривал процесс

насаждения общественных норм с помощью социального поощрения и принуждения. Т. Парсонс видел в качестве социализации процесс функционального приспособления индивида в обществе.

Русско-американский социолог П. А. Соколин, рассуждая о вопросе социализации личности, отмечал, что личность, общество, культура представляют собой единое целое, где личность выступает как субъект взаимодействия, общество как общность взаимодействующих личностей, культура как свод ценностей, норм которыми руководствуются взаимодействующие субъекты. В результате выше обозначенного, общество представляет собой гармонию культуры и социальности.

Социокультурный подход в трактовке понятия «социализация» состоит в том, что три равнозначных и взаимовлияющих друг на друга составляющих: взаимодействие личности и общества, культура и обусловленный вид социальности определяют развитие человеческого общества.

Социализация как процесс определяет типологию отношений между людьми и обществом, объединяя при этом приоритет личных и общественных интересов, формируемых в процессе становления индивида.

История жизни человека представляет траекторию становления и развития его личности в конкретном обществе, вместе с тем жизненный путь отмечается историческими коллизиями, что, безусловно, приводит к смене целей, ценностей, методов воспитания, форм и механизмов системы отношений и жизнедеятельности, которыми определенная личность обладает.

Российские социологи (В. Н. Шубкин, Г. А. Чередниченко) отмечают, что социализация это процесс взаимодействия между людьми подчиненный общепринятым нормам и ценностям, а также формирование под влиянием данного процесса собственных стратегий поведения в обществе.

Благодаря социализации личность находясь в обществе, которое ее формирует, приобретает опыт эффективного функционирования. Индивид, являясь членом определенной социальной группы, усваивает порядок и правила поведения присуще данной группе, вплоть до бытовых навыков и пищевых привычек. Для комфортного существования среди членов своей группы,

индивиду необходимо соответствовать принятым группой нормам, ценностям, образцу поведения, обычаям и идеологии.

Понятие «норма» и понятие «ценность» коррелируют друг с другом. Регуляция социального поведения регламентируется ценностно-нормативной системой, являясь основой социализации личности.

В рамках социализации личность реализует социальную самоидентификацию, благодаря которой, приобретает способность дифференцировать ценности, традиции и образцы поведения своей группы и не разделять сторонние.

Опираясь на сущность социализации в гуманистической психологии (А. Оллпорт, А. Маслоу, К. Роджерс и др.), И. С. Кон определяет социализацию, как процесс становления личности в результате усвоения социального опыта. Процесс социализации осуществляет социальную дифференциацию личности, адаптирует и соединяет человека с социумом на основе усвоения им общественного опыта, ценностей, норм и установок, характерных как обществу в целом, так и отдельным группам людей. Вместе с тем, природная автономность личности стремится к независимости, развитию индивидуальности. В итоге социализации происходит как преобразование самой личности, так и социума в целом [5, с. 21–24].

Социокультурную обусловленность данного процесса отмечали Б. Г. Ананьев, Е. А. Аркин, А. Г. Асмолов, Л. И. Божович, М. И. Лисина, Ю. М. Орлов, А. А. Реан, Я. Л. Коломинский, Д. И. Фельдштейн и др.. Социальная среда создает ту психологическую основу, в которой личность посредством механизма интериоризации «шлифует» собственные качества, свойства, моральные нормы. Поэтому усвоение социального опыта имеет субъективный, личностный характер. Социальные нормы входят в индивидуальное пространство личности и там или укрепляются, или преобразуются в соответствии с собственными устремлениями, представлениями, предпочтениями, личностными смыслами и осознанными возможностями самого человека [3, с. 7–8].

При этом социализацию не следует рассматривать как противоположность индивидуализации; процесс социализации по своей

сути не ведет к нивелированию личности, индивидуальности человека [1, с. 42]. Скорее наоборот, процесс социализации взаимодействует с процессом индивидуализации, отражающим личностный аспект психологической адаптации. Это означает, что человек адаптируется к жизни в обществе в соответствии не только с требованиями этого общества, но и со своими представлениями, позициями, переживаниями, с собственным видением происходящего в окружающем мире и себя в нем [3, с. 8–9]. Все это имеет непосредственное отношение к личностному самоопределению (А. Ф. Малышевский, В. А. Петровский, С. Т. Посохова, А. А. Реан, Т. В. Снегирева, Е. В. Филиппова, В. И. Лубовский и др.). Процесс социализации не прекращается и в зрелом возрасте, он продолжается непрерывно на протяжении всего жизненного пути, а значит, как отмечают П. Бергер и Т. Лукман, социализация не только никогда не завершается, но и «никогда не бывает полной» [12, с. 165].

Согласно А. В. Петровскому, вхождение ребенка как социального существа в жизнь той или иной общности предполагает прохождение трех фаз: адаптации к действующим в этой общности нормам, формам взаимодействия, деятельности; индивидуализации как удовлетворения «потребности индивида в максимальной персонализации» и интеграции личности в этой общности [7]. Если индивидуализация характеризуется «поиском средств и способов для обозначения своей индивидуальности», с тем чтобы снять противоречие между этим стремлением и результатом адаптации («стал такой же, как все в общности»), то интеграция «детерминируется противоречиями между сложившимся на предыдущей фазе стремлением субъекта быть идеально представленным своими особенностями и значимыми для него отличиями в общности и потребностью общности принять, одобрить и культивировать лишь те демонстрируемые им индивидуальные особенности, которые ей импонируют, соответствуют ее ценностям, способствуют успеху совместной деятельности и т. д.» [7, с. 36].

По сути, социализация это процесс приобщения человека к коллективному сознанию и поведению, формирование уважительного отношения к другим людям, наряду с этим

ограничение своеволия, в сущности, процесс формирования морали и нравственности.

Социализация личности, наряду с сознательным усвоением социальных норм, способами взаимодействия с материальной и духовной культурой общества и приспособление к ней, также предусматривает формирование собственного социального опыта, ценностных ориентаций, индивидуального стиля жизни. Опираясь на закономерности возрастного развития личности, становится возможным выделить раннюю социализацию (периоды детства и юности) и зрелую (периоды зрелости и старости). Эмпирической границей между ранней и зрелой социализацией является приобретение индивидом политической, экономической и социальной самостоятельности [9]. Социальное формирование личности предполагает одномоментное развитие личностных качеств и овладение социальными ролями в разнообразных сферах жизнедеятельности.

Необходимо отметить, что в процессе социализации принято выделять раннюю и зрелую стадии социализации. Ранняя социализация определяет систему мировоззрения личности в результате приобретения социального опыта поколений, оказывая существенное влияние на дальнейший жизненный путь. Зрелая социализация представляет процесс приспособления личности к изменяющимся условиям социальной среды.

Однако, существенные институциональные изменения российского общества, в течение только последних лет, привели к возникновению проблем в процессе самоидентификации личности и формированию иерархии в системе ее ценностей. Кардинально меняется и модель социализации в модифицированном обществе. Происходящие ныне в России преобразования Н.И. Лапин вначале характеризовал как «социокультурную реформацию», затем расширил их понимание до «социокультурных трансформаций», солидаризируясь с Т.И. Заславской в том, что, в отличие от реформации, социальная трансформация – это «радикальное и относительно быстрое изменение социальной природы или социетального типа общества», имеющее несколько слоев, наиболее «глубинным и в то же время наиболее надежным критерием направленности трансформационного процесса, показателем того,

ведет ли он к модернизации или, напротив, к деградации общества, служит генеральное направление социокультурных сдвигов» [10, с. 149–151].

В условиях перемены мировоззрения, обусловленной рефлексией, происходят перемены в ценностных ориентациях, а пространство возможного дрейфа ценностей в секуляризованном обществе «очерчивается, по большому счету, границами аксиологической дихотомии – коммунитарное редистрибутивное идеократическое общество, базирующееся на традиционной системе ценностей (коллективизм, этатизм и государственный патернализм, родственные узы, межличностное доверительное общение, аффективность, открытость, особое понимание и приоритет духовности и др.), и современное субсидиарное рыночное западное общество, опирающееся на синтез либерально-консервативных ценностей (индивидуализм, рационализм, богатство, успех, социальный престиж и др.)» [6, с. 167].

Модель социализации в развитом и устойчивом обществе, представляет собой следующую композицию: традиции – объединение – приспособление. Ценностная относительность в интерпретации многообразия мировоззренческих, рациональных и культурных идентичностей является определяющим фактором «новой» социализации. В современной социальной ситуации, российский человек сталкивается с проявлением широкого спектра мнений, ориентации, многовариантности оценок, высказываемых индивидами относительно значимых для них ситуаций. Таким образом, интенсификация институциональной динамики приводит к созданию ситуации, когда культурные формы еще не сформированы, а культурный стиль не определен. В данных условиях, процесс социализации реализуется по принципу: традиции – распад – нововведения [4, с. 67].

В условиях интенсификации институциональной динамики социальные институты, традиционно призванные участвовать в процессе социализации также оказываются неспособными создать ситуацию стабильности.

Так, семья как важнейший социальный институт инкультурации индивида, исторически была доминантной в процессе социализации индивида. Но в условиях модерни-

зации современного российского общества, трансформируются и семейно-брачные отношения. Брак как форма, официально закрепляющая отношения партнеров, также находится в стадии изменения.

В результате процесс трансформации общественных отношений обуславливает расширение спектра действия специализированных институтов социализации [8]. Часть ответственности за социализацию индивида берет на себя система образования. Но при этом, семья, обеспечивающая первичную социализацию, сохраняет решающее значение судьбы личности и общества в целом. По мнению П. Бергера и Т. Лукмана первичная социализация позволяет в большей мере, решать вопросы идентификации ребенка. Формируемый образ мира, интернализируемый в процессе семейной социализации, оказывает огромное влияние на сознание личности, в отличие миров интернализуемых в процессе вторичной социализации [2, с. 219].

В результате психолого-педагогического исследования студентов первого и второго курсов, факультета технологии и предпринимательства НГПУ (по методикам изучения ценностных ориентаций М. Рокича; морфологического теста жизненных ценностей – МТЖЦ; опросника ценностей Ш. Шварца; анализа анкетных данных о составе, социальном положении и уровне материального благополучия семей; наблюдение в процессе их адаптации на первом курсе и анализ их успеваемости) была выделена четкая зависимость, что те респонденты, которые выбрали, в качестве основных ценностей-целей: «Здоровье», «Любовь», «Счастливую семейную жизнь», «Наличие хороших и верных друзей», «Материально обеспеченная жизнь», «Традиции», изначально воспитывались в полных семьях, с достаточным материальным уровнем, где оба родителя имеют специальное профессиональное образование и работают по специальности. Такие студенты, как правило, уверенные в себе, часто обладают лидерскими качествами, общительны, хорошо учатся и легко адаптируются к условиям образовательной среды вуза. Однако исследование показало, что в процентном соотношении, к общему числу опрошенных студентов таковых оказалось немного [11].

Таким образом, в настоящее время мож-

но сделать вывод, что семья как социальный институт все-таки играет первую роль в процессе формирования сферы межличностных отношений индивида и, как следствие является институтом, обеспечивающим первичную социализацию, а система образования имеет большое значение, но лишь во вторичной социализации – формировании социальных отношений.

#### Библиографический список

1. *Абрамова М. А., Гончарова Г. С., Костюк В. Г.* Социокультурная адаптация молодежи Севера к условиям современных трансформаций (на материалах исследований в Республике Саха (Якутия)). – Новосибирск: Нонпарель, 2011. – 320 с.
2. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.
3. *Дубровин Д. Н.* Психологическая адаптация как фактор личностного самоопределения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 2005. – С. 7–8. Общее число стр
4. *Ильин И.* Постмодернизм от истоков до конца столетия. – М.: Интрада, 1998. – С. 67.
5. *Кон И. С.* Социология личности. М.: Политиздат, 1967. – С. 21–24.
6. *Корель Л. В.* Адаптация в меняющемся мире: от традиции к рациональности // Россия и россияне в новом столетии: вызовы времени и горизонты развития: Исследования Новосибирской эконом-социолог.школы. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2008. – 748 с.
7. *Петровский А. В.* Вопросы истории и теории психологии. – М.: Инфа–М, 1984. – 180 с.
8. *Ромм М. В., Ромм Т. А.* Социализация и профессиональное воспитание в высшей школе // Высшее образование в России. – 2010. – №12. – С. 104–114
9. *Смелзер Н.* Социология. – М.: Феникс, 1994. – 108 с.
10. Социальная траектория реформируемой России / отв. ред. Т.И. Заславская. – Новосибирск.: Наука. Сиб. предприятие РАН, 1999. – С.149–151
11. *Троцкая А. И.* Теоретические основы формирования социально-профессиональных ценностей студентов: монография. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – 89 с.
12. *Berger, P. L., Luckmann T.* The Social Construction of Reality. A Treatise on sociology of Knowledge. 1966; Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. М.: Моск. филос. фонд, 1995.; Цит. по Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти. – М.: Олма-Пресс, 2002. – 384 с.

УДК 378

*Алтухова Мария Александровна*

*Аспирант кафедры педагогики Уральского государственного университета физической культуры, mat-inf\_uralgufk@mail.ru, Челябинск*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ**

*Аннотация.* В статье освещается вопрос использования концепций компетентного подхода для решения основных задач образования, к одной из которых относится развитие познавательной активности студента. Основной акцент сделан на соотнесение понятий «информационные компетенции» и «познавательная активность». Обосновывается двусторонний характер взаимосвязи между процессами формирования информационных компетенций и развития познавательной активности студентов. В качестве одного из структурных элементов познавательной активности и факторов ее развития рассматриваются информационные компетенции, формируемые в процессе обучения, результативность которого напрямую зависит от познавательной активности студента.

*Ключевые слова:* формирование информационных компетенций, информационная компетентность, познавательная активность студента.

---

*Altukhova Mariya Aleksandrovna*

*Postgraduate student of Pedagogy Department of the Ural State University of Physical Culture, mat-inf\_uralgufk@mail.ru, Chelyabinsk*

## **INFORMATIONAL COMPETENCIES FORMING AS A FACTOR OF STUDENT'S COGNITIVE ACTIVITY DEVELOPMENT**

*Abstract.* The article covers the issue of the use of competence-based approach concepts for solving the main problems of education, to one of which is the development of cognitive activity of the student. The main emphasis is on the correlation of the notions of «informational competencies» and «cognitive activity». The author explains the bilateral nature of the relationship between the processes of informational competencies formation and development of student's cognitive activity. Informational competencies are considered as one of the structural elements of cognitive activity and factors of its development. The latter, in turn, are formed in the educational process, the effectiveness of which depends directly on the student's cognitive activity.

*Keywords:* informational competencies forming, informational competence, cognitive activity.

Одним из важных концептуальных положений обновления содержания образования является компетентный подход, в рамках которого происходит введение в профессиональное образование помимо знаний, умений и навыков новых образовательных конструктов – компетентностей и компетенций (В. И. Байденко, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, А. Я. Найна, Дж. Равена, Г. К. Селевко, А. В. Хуторского и др.

В современной педагогике понятие «компетенция» применяется для обозначения

«наперед заданного социального требования к образовательной подготовке специалиста, необходимого для его качественной продуктивной деятельности в соответствующей сфере» [6, с. ]. Компетентность большинством исследователей признается более широким понятием и подразумевает обладание человеком соответствующими компетенциями, а также личностное отношение к ним и к предмету деятельности [3; 4].

Компетентностная модель образования может быть представлена в виде иерархической структуры, на верхнем уровне которой

Таблица 1 – Ключевые уровни развития познавательной активности (ПА)

№	Характеристики уровня	Результат проявления ПА
1	Ситуативная познавательная активность: кратковременная вовлеченность в учебный процесс во время некоторых занятий	Приобретение компетенций по некоторым вопросам
2	Системная познавательная активность: активность познавательной деятельности в процессе всего цикла обучения, добросовестное отношение к учению	Системное освоение базовой учебной программы
3	Творческая познавательная активность: осознание значимости образования, стремление к личностному росту посредством повышения своей компетентности	Готовность к дальнейшему профессиональному росту посредством самообразования

находятся ключевые компетентности, позволяющие решать самые различные проблемы в повседневной, профессиональной, социальной жизни. В качестве одной из таких компетентностей выделяют информационную (ИК), под которой в наиболее широком смысле подразумевается способность к осуществлению информационной деятельности (поиск, анализ и отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передача) и готовность к ней [9]. Однако зачастую встречается и более узкое понимание ИК, при котором делается акцент на компьютерной грамотности, владении современными техническими средствами информатизации и информационными технологиями.

При проектировании образовательных программ, как правило, оперируют понятием предметных информационных компетенций, формируемых в рамках изучения таких дисциплин как «информатика», «информационные технологии». Основными содержательными конструктами в структуре предметных информационных компетенций, согласно требованиям ФГОС [7], являются базовые знания из области информатики и информационных технологий, а также умения и навыки получения, хранения и обработки информации с использованием современных технических и программных средств.

Помимо этого к компонентам информационных компетенций следует отнести мотивацию на овладение информационной деятельностью, использование информационных технологий при решении образовательных задач, а также установку на развитие своей информационной компетентности. Однако данные компоненты можно отнести в равной мере и к содержательным характеристикам познавательной активности, под которой мы понимаем интегративное лич-

ностное образование, обуславливающее качественные характеристики познавательной деятельности [2, с. 30–36].

В нашей работе рассматривается познавательная активность (ПА) в контексте ее развития. При этом выделяются три ключевых уровня: ситуационный, системный и творческий (таблица).

Низший уровень развития ПА характеризуется кратковременной вовлеченностью студента в познавательную деятельность в течение отдельных занятий, которая, однако, не распространяется на весь учебный процесс. Такого рода ситуативная ПА обычно наблюдается у студентов, не осознающих целей своего обучения вообще либо применительно к конкретной дисциплине (непрофильный предмет, субъективно сложный или неинтересный материал).

В структуре ПА на данном уровне ее развития представлены, главным образом, мотивационный и операциональный компоненты. Основными мотивами обучения могут являться наличие ситуационного познавательного интереса и проявление положительного эмоционального настроя. Операциональный компонент представлен минимальными необходимыми учебными навыками (способность удерживать внимание, совершать основные мыслительные операции, память).

Следующий уровень развития ПА соответствует ее системному проявлению по отношению ко всему процессу изучения дисциплины (учебы в вузе). Для него характерно осознание студентом цели обучения. Структурные компоненты, характерные для первой ступени, получают свое развитие: ситуационный познавательный интерес перерастает в устойчивый, проявляющийся не к внешней форме подачи и новизне, а к самому содержанию учебного материала.

ла; ситуационный эмоциональный настрой – в общее положительное отношение к предмету. Увеличивается значимость волевого компонента: сознательно обучающийся студент в большей степени проявляет настойчивость, усердие. Расширяется мотивационная сфера, дополненная спектром осознаваемых мотивов. Операциональный компонент дополняется базовыми знаниями и умениями в изучаемой области, приобретает способность к их адекватной самооценке.

Высший уровень развития ПА характеризуется развитием мотивационного компонента в сторону преобладания внутренней мотивации к учению над внешней. Переход на этот уровень связан с переосмыслением студентом целей обучения и осознанием личностной значимости образования. Приобретая в процессе обучения определенную компетентность, студент осознает ее общую недостаточность и самостоятельно формулирует цели для дальнейшего личностного роста. При этом его познавательная самостоятельность выражается не только в способности к постановке задач индивидуального развития, но и во владении методами достижения учебных целей. К сожалению, проявление такого творческого уровня развития ПА у современных студентов наблюдается достаточно редко и, как правило, имеет отношение к изучению профильных дисциплин на старших курсах.

Рассматривая познавательную активность в контексте ее развития, нельзя не заметить ее тесную взаимосвязь с информационной компетентностью. Способность студента выполнять универсальные учебные действия (УУД), связанные с восприятием, осмыслением, оценкой информации, составляет базовый минимум операционального компонента ПА. Так, например, Т. С. Фещенко правомерно выделяет особую роль таких УУД как извлечение необходимой информации из текстов, выделение основной и второстепенной информации, умение передавать содержание текста с помощью адекватно построенного речевого высказывания, постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов ее решения, работа со знаково-символическими средствами представления информации [8, с. 195].

В свою очередь, формирование информа-

ционных компетенций происходит в рамках образовательного процесса, и его результат и успешность зависят от степени проявления познавательной активности студентов. Таким образом, в явной форме прослеживается двусторонняя взаимосвязь между процессами развития ПА и формирования информационных компетенций.

В рамках нашей работы проводилось исследование уровня сформированности информационных компетенций, а также уровня развития ПА у студентов первого курса специальностей физкультурного вуза, приступающих к изучению информатики [1]. Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о том, что у студентов преобладает низкая ПА, проявляющаяся на ситуационном уровне. Причинами этого выступают как непонимание важности изучения информационных дисциплин и их роли в дальнейшей деятельности, так и низкая информационная компетентность.

Входная диагностика предметной ИК показывает, что пороговому уровню (50% верных ответов на тестовые задания) соответствуют только 7% студентов. Большинство опрошенных правильно выполняют от 10 до 30% заданий. Поскольку информатика является непрофильным предметом для вуза физической культуры, такие результаты являются в некоторой степени ожидаемыми: среди поступающих велик процент студентов, не расположенных к точным и техническим наукам. Тем не менее, несформированность информационных компетенций проявляется не только в отсутствии предметных знаний, но и в недостаточном владении учебными навыками.

Как показывают наблюдения за студентами на занятиях, наиболее часто возникают сложности восприятия нового материала, ведения конспектов, выполнения поисковых заданий. Студенты с низкой ИК слабо ориентируются в потоках информации, не умеют добывать необходимые сведения из различных источников, критически их осмысливать. Это создает барьер при освоении нового сложного материала, выполнении самостоятельных работ. Не справляясь с запланированным объемом работы, студент теряет веру в свои силы и подкрепляет отрицательный эмоциональный настрой по отношению к дальнейшему обучению, что, как известно, приводит к снижению его ПА.

Опыт нашей педагогической деятельности показывает, что использование традиционных методов активизации обучения оказывается малоэффективным до тех пор, пока студенты не освоят базовые навыки работы с информацией. Постепенное повышение информационной компетентности создает возможности для более активного вовлечения студента в учебный процесс. Данное заключение представляется весьма логичным: для того, чтобы у обучаемого появился интерес и мотивация к системному изучению некоторой дисциплины, необходимо наличие хотя бы общего представления о предмете изучения, понятийном аппарате, основных методах данной дисциплины. В противном случае можно ожидать лишь ситуативного проявления ПА.

Студент, обладающий определенным набором знаний, умений и навыков работы с информацией, а также мотивированный к использованию современных информационных технологий, понимающий ценности информационного общества, всегда будет находиться в более выигрышном положении. Такой студент не будет ограничен сведениями, которые выдаются преподавателем на занятиях, но и способен к самостоятельному поиску и систематизации информации по интересующей его проблеме, а также ее переработке и представлению с помощью современных информационных средств. И если пороговая ИК, выраженная в наличии базовых знаний и умений из области информатики, является одним из компонентов системной ПА, то по мере ее совершенствования появляется все больше возможностей творческой реализации познавательной деятельности.

Одним из факторов проявления и развития познавательной активности выступает информационная компетентность. В свою очередь, информационная компетентность приобретает в процессе обучения, и чем более активен в этом процессе студент, тем успешнее идет ее формирование. Выше-сказанное демонстрирует двустороннюю взаимосвязь между процессами развития познавательной активности и формирования информационных компетенций. Особая роль в реализации этой взаимосвязи принадлежит дисциплинам информационного цикла, приоритетная задача преподавания которых состоит в грамотном сочетании педагогических технологий и приемов, спо-

собствующих развитию познавательной активности студентов в контексте повышения их информационной компетентности.

### Библиографический список

1. Алтухова М. А. Исследование уровня сформированности познавательной активности студентов первого курса, приступающих к изучению информатики // Педагогическая наука и образование : тематический сборник научных трудов. Выпуск 12 / отв. ред. А. Я. Найн. – Челябинск : УралГУФК, 2012. – С. 14–24.
2. Алтухова М. А. Структурная модель познавательной активности в контексте ее развития // Педагогическая наука и образование : тематический сборник научных трудов. Выпуск 13 / отв. ред. А. Я. Найн. – Челябинск : УралГУФК, 2013. – С. 30–36.
3. Дубова М. В. К вопросу обоснования структурных моделей образовательной компетентности и компетенции // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 7 – С. 138–145.
4. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.
5. Тимофеева Е. В. Технология формирования познавательной активности учащихся и студентов // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 1 – С. 121–126.
6. Тришина С. В. Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования / С.В. Тришина, А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2004. – 22 июня. – [Электронный ресурс] – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-09.htm> (дата обращения: 12.01.14)
7. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования // Архив портала «Российское образование». – [Электронный ресурс] – URL: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/index.htm> (дата обращения: 18.01.2014).
8. Феценко Т. С. Умение работать с информацией как фактор развития личности и основа непрерывного образования // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 7 – С. 192–196.
9. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 12 декабря. – [Электронный ресурс] – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата обращения 18.01.2014).
10. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – [Электронный ресурс] – URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 18.01.2014).

**Видеркер Вячеслав Владимирович**

*Кандидат культурологии, доцент кафедры теории, истории культуры и музеологии Новосибирского государственного педагогического университета, widerker@ngs.ru, Новосибирск*

## **РОЛЬ СИМВОЛИСТСКОЙ ТЕОРИИ СООТВЕТСТВИЙ В РАЗВИТИИ АССОЦИАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА\***

*Аннотация.* В статье анализируется роль символистской теории соответствий в развитии ассоциативного мышления у студентов. Методологической основой исследования является семиотико-типологический подход. Осуществленный анализ теории соответствий выявил, что она представляет собой эксплицитную форму генерирования ассоциативных связей. Тексты символизма организованы преимущественно на принципах континуально-образного кода (изоморфизм, цикличность и т. д.) и являются репрезентативным примером реализации ассоциативного мышления в культуре. Картина мира в символизме моделировалась, прежде всего, средствами ассоциативного, а не логического мышления. Теория соответствий наглядно демонстрирует перспективы и риски ассоциативного мышления в условиях его доминирующего положения в культуре. Результаты исследования привели к выводу, что для гармоничного развития личности необходим баланс между ассоциативным и логическим мышлением.

*Ключевые слова:* культурологическое образование, символистская теория соответствий, картина мира, бинарная оппозиция, ассоциативное мышление.

**Viderker Vyacheslav Vladimirovich**

*Candidate of Culturology Sciences, Associate Professor of the Department of Theory, History of Culture and Museology of Novosibirsk State Pedagogical University, widerker@ngs.ru, Novosibirsk*

## **ROLE OF THE SYMBOLIST CORRESPONDENCE THEORY IN THE DEVELOPMENT OF ASSOCIATIVE THINKING OF STUDENTS IN TEACHER TRAINING UNIVERSITY\*\***

*Abstract.* In this article the role of the symbolist correspondence theory in the development of student's associative thinking is analysed. The methodological foundation of the research is semiotic typological approach. The accomplished analysis of the correspondence theory helped to detect that it represents the explicit form of generating associative relations. The world-view in symbolism was shaped by means of associative thinking, not a logical one. The results of the research have led to the conclusion that for a harmonious development of personality a balance between associative and logical thinking is required.

*Keywords:* culturological education, symbolist correspondence theory, world-view, binary opposition, associative thinking.

В современном информационном обществе, осуществившем структурную трансформацию базовых социокультурных институтов, ведущим фактором развития социума стал человеческий капитал, инкорпорирующий интеллект, способности, качество жизни, психическое и физическое здоровье. Дан-

ная ситуация инспирирована рядом причин. Во-первых, информационная эпоха в значительной степени девальвировала такие объективные ресурсы общества, как географическое положение, климатические условия, плодородные земли, полезные ископаемые и т. д. Общество больше не воспринимается

\* 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 FSBEI HPE of "NSPU" for 2012–2016.

как масса, способная к неквалифицированному, преимущественно количественному, а не качественному принципу решения задач, например, в области аграрного хозяйства, индустриального производства, военного дела. Виртуализация различных сфер жизни человека, развитие инновационного сектора экономики, приоритетное положение информационных товаров и услуг актуализировали на глобальном уровне ценность интеллекта. Во-вторых, современные гуманитарные процессы активно перемещают из социокультурного центра на периферию, переводя в разряд анахронизмов, такие личностные характеристики, традиционно связанные с конкурентными преимуществами, как социальное происхождение, гендерный аспект, здоровье и т. д. Например, если раньше человек с ограниченными физическими возможностями априорно не мог составить достойную конкуренцию на рынке труда, то сейчас благодаря информационным технологиям данный аспект ничтожен. Ведущим критерием человека стал уровень развития интеллекта, который в широком смысле понимается как общие способности к познанию мира и решению проблем.

Очевидно, что развитие общества и человека идут параллельно. Как пишет Т. А. Ромм: «Современное общество оказалось на рубеже веков не только радикально изменённым, но и постоянно меняющимся <... > безусловно изменилась ситуация развития и функционирования самого человека» [7, с. 26–27]. Теоретическое осмысление современной социокультурной ситуации привело к возникновению концепции непрерывного образования, ориентированной на перманентное развитие и обогащение личностного потенциала. Вместе с тем, институциональные изменения, происходящие в контексте информационного общества, помимо перспектив содержат риски для личностного роста, иногда в открытой, но чаще в имплицитной форме. Массовая, стандартизированная культура, ориентированная на пассивное, некритичное усвоение разножанровых стереотипов, исключает возможность адекватного восприятия ценностей и смыслов, требующих интеллектуальных усилий и эмоциональных затрат.

Процесс развития интеллекта тесно связан с развитием мышления, которое обрабатывает информацию, устанавливает взаимосвязи между феноменами и т. д. Ис-

следование различных видов мышления позволяет выделить в качестве одной из бинарных оппозиций – «ассоциативное мышление / логическое мышление». Ассоциативное мышление основано на ассоциациях человека. Ассоциация (лат. *associatio* – соединение) – это форма связи между двумя или несколькими содержаниями сознания (представлениями, чувствами, мыслями и т. д.), выражающаяся в том, что появление одного из них влечет за собой и актуализацию другого или нескольких. Существует множество способов построения ассоциативных связей: смежность во времени или пространстве, обобщение, подчинение, дополнение, аналогия и т. д. Логическое мышление основано на принципе каузальности, установлении между феноменами причинно-следственных связей.

Представленная бинарная оппозиция видов мышления обнаруживает аналогию с межполушарной асимметрией головного мозга. Двум полушариям свойственно принципиально разное восприятие окружающего мира. Правое полушарие можно определить как континуально-образный тип сознания, а левое как дискретно-логический тип сознания. Полушария обмениваются выработанной внутри них информацией, результатом чего является сознательная деятельность человека. Сознание и мышление человека имеют изоморфную структуру, представляющую собой устройство, состоящее из двух принципиально различных устройств, иначе говоря, дискретного и континуального языков, упорядоченных знаковых систем, вырабатывающих тексты, сообщения на определенном языке. Ю. М. Лотман отмечал: «Дискретные тексты дешифруются с помощью кодов, основанных на механизме сходств и различий и правил развертывания и свертывания текста. Недискретные тексты дешифруются на основе механизма изо- и гомеоморфизма, причем огромную роль играют правила непосредственного отождествления» [5, с. 729]. Очевидно, что ассоциативное мышление организовано на принципе континуального языка, а логическое мышление – на принципе дискретного. В системе образования основное внимание традиционно уделялось развитию логического мышления. Выпускник должен владеть логическими мыслительными операциями, такими как анализ, синтез, абстрагирование, сравнение и др., быть способным выстраивать причинно-следственные ряды, устанавли-

ливать закономерности и т. д. Значительно меньше внимания уделялось процессу развития ассоциативного мышления, несмотря на то, что оно имеет большое значение в жизни человека. Так, процесс образования в принципе невозможен без ассоциаций, так как принципиально новая информация усваивается путем ее «привязывания», т. е. установлением ассоциативных связей с уже имеющимся знанием. Т. В. Чапля пишет: «В процессе усвоения новой информации вводится в действие так называемый второй код, т. е. происходит сжатие сообщения и перевод его на язык, понятный лишь объекту взаимодействия, а в результате в недрах сознания адресата сообщение перекодируется в единицы его структуры сознания» [10, с. 136]. В личностном опыте новая информация усваивается благодаря включению в индивидуальные ассоциативные связи.

Развернувшийся на современном этапе процесс гуманитаризации образования открыл новые перспективы в развитии ассоциативного мышления. Гуманитарные науки в целом способствуют развитию континуально-образного типа сознания. Современные образовательные стандарты предусматривают смену приоритетов с прагматических узкоспециализированных целей на приобретение обобщенных знаний об интегрированных взаимосвязях окружающей действительности, с усвоения профессиональных знаний на развитие общей культуры и форм мышления. «Смысл учения не в том, чтобы вколлотить в голову некий объем информации, а в том, чтобы перенять культуру» [4, с. 68]. Одной из центральных задач становится развитие мышления.

Культурология как гуманитарная наука открывает широкие возможности для развития континуально-образного типа сознания в целом и ассоциативного мышления в частности. Общие принципы развития континуально-образного типа сознания в процессе изучения культурологии были исследованы автором ранее [3]. Одной из частных проблем изучения всей совокупности способов и форм культурной деятельности человека является анализ форм общественного сознания, которые по способу отражения классифицируются на рационально-логическую форму (научную, правовую, экономическую и др.), оценочную (нравственную, религиозную и др.) и художественно-образную (художественную, религиозную и др.). Ре-

презентативным выражением континуально-образного типа сознания является художественно-образная форма. Художественное (эстетическое) сознание осваивает мир в форме художественного образа, который ассоциативен по своей природе. Таким образом, феномены искусства, художественные методы и техники творчества могут выступать как средство развития ассоциативного мышления. Процедура интерпретации разножанровых культурных текстов, инкорпорирующих различные ассоциативные ряды, делает транспарентным механизм генерирования ассоциативных связей.

Необходимо отметить, что ассоциативный механизм одновременно функционирует на разных уровнях культуры. Во-первых, он представлен в имплицитной форме, являясь неотъемлемым элементом культуры и искусства, ибо в противном случае творчество невозможно в принципе. Во-вторых, он представлен в эксплицитной форме, проявляясь преимущественно в сфере искусства как результат сознательных усилий художника. «Скрытая» ассоциативность имманентна культуре, «явная» реализуется в художественных стилях, организованных на принципах алогизма, иррационализма и интуитивизма.

Ярким примером сознательного генерирования ассоциативных рядов стал символизм – художественно-эстетическое направление в культуре конца XIX – начала XX вв., одним из ведущих эстетических принципов которого стала теория соответствий. «Толковый словарь русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой дает слову «соответствие» определение: «Соответствие, – я, ср. – соотношение между чем-нибудь, выражающее согласованность, равенство в каком-нибудь отношении» [6, с. 773]. Социокультурную реальность невозможно представить без разножанровых систем соответствий. В религиозной сфере соответствия устанавливаются, как правило, между земной жизнью человека и загробным существованием его души. Так структура загробного мира православного христианства включает в себя два элемента: рай – обитель для праведников и ад – прибежище грешников. В бытовой сфере примером соответствия может служить разная степень копирования общественными массами внешнего облика, форм поведения или образа мысли статусных персонажей (кинозвезд, политиков, религиозных деятелей и т. д.).

Идея «соответствий» как принцип миро-

восприятия, имеет длительную историю осмысления в контексте различных идеалистических и мистических учений, откуда и была заимствована в теорию и практику символизма. Э. Сведенборг (1688–1772), шведский мистик и теософ, писал: «Весь природный мир соответствует духовному не только в общности, но даже и в каждой своей частности; поэтому все, что в мире природном существует вследствие духовного мира, называется соответствием... Все, что находится в природном мире человека, т. е. в чувствах и действиях его тела, и происходит от его духовного мира, т. е. от разума и воли его духа, называется соответствием» [8, с. 48–49].

Основы символистской теории соответствий (*correspondances*) впервые сформулировал французский поэт и критик Ш. Бодлер (1821–1867) в середине XIX в. Бодлер, выступая против художественных критиков, которые, по его мнению, утратили способность к непосредственному восприятию произведений искусства и в своих суждениях всецело исходят из теоретических положений какой-либо эстетической системы, писал: «Этот доктринер [*критик – В. В.*] давно забыл цвет неба, форму растений, повадки и запах животных, а его неповоротливые пальцы, скрюченные от пера, уже неспособны с нужным проворством пробегать по огромной клавиатуре таинственных соответствий» [2, с. 137]. Другими словами, автор ратовал за чувственно-ассоциативное мышление в противовес абстрактно-логическому.

Символисты устанавливали соответствия между материальным и духовным мирами, между чувственными данными и абстрактными идеями. Широко известно высказывание А. А. Блока (1880–1921) «Мир полон соответствий», в оригинале звучащее как: «Ты свободен в этом волшебном и полном соответствий мире» [1, с. 426]. Отношения эквивалентности устанавливались как по принципу синхронии, например, А. Рембо (1854–1891) в сонете «Гласные» отождествил гласные звуки и цвета, так и по принципу диахронии, когда феномен настоящего воспринимался как уже многократно бывший в прошлом и который вечно будет происходить в будущем. В пародийном ключе обыграл подобную ситуацию Андрей Белый (1880–1934) в романе «Петербург». Софья Петровна Лихутина символически переживала пространство моста через Зимнюю канавку, ассоциируя его со сценой оперы

П. И. Чайковского «Пиковая дама». Себя она отождествляла с Лизой, а Николая Аполлоновича Аблеухова – с Германом. Когда Аблеухов нарушил, с точки зрения Лихутиной, «роль Германа» (Аблеухов, облачившись в красное домино, предпринял неудачную попытку испугать Лихутину, что окончилось комическим падением), в сознании Софьи Петровны произошло разрушение ассоциативной связи, ибо если он не Герман, значит она не Лиза. Принцип изоморфизма содержания сознания был положен в основу конструкции символа. Так, символ Прекрасной Дамы А. Блока вбирал в себя одновременно и Вечно Женственное, и Россию, и образ Л. Д. Менделеевой, и многое другое. Поэтика соответствий привела к сближению и отождествлению, во-первых, разных культурных текстов, а, во-вторых, художественных текстов и жизненных явлений.

Современный период культуры преимущественно организован на принципах логического мышления (линейность времени, дифференциация процессов, каузальность и т. д.), поэтому для современного читателя актуальна проблема адекватной интерпретации символистских текстов, организованных преимущественно на принципах ассоциативного мышления (цикличность времени, синтез процессов, отождествление и т. д.). Операция декодирования символистских текстов логическим кодом в принципе возможна, но приводит к утрачиванию их генерального смысла. Для процесса обучения принципиальное значение символизма заключается в том, что студент сталкивается с текстами на неизвестной ему системе кодирования. Очевидно, что нахождение внутри гомогенного семиотического пространства нивелирует проблему культурного языка, так как личность способна к фиксации только тех феноменов, которые имеют свой антипод, например, день / ночь, далеко / близко, логика / ассоциативность и т. д. Поэтому инкорпорирование символистских текстов в личностный опыт, создавая ситуацию сосуществования различно устроенных текстов, создает гетерогенное семиотическое пространство, что актуализует проблему культурного языка.

Процесс овладения символистским языком вводит обучающегося в контекст символистского мировоззрения, основанного на ассоциативном мышлении, делает транспарентной его картину мира. Культурные

языки, прежде всего, естественные языки, есть инструмент самопознания и познания окружающей реальности. Е. Е. Тихомирова отмечает: «Словесная техника, выстроенная на основе реконструкции бинарных оппозиций, языковых и культурных универсалий в языке, религиозных и культурных текстах, описывающих адекватное включение человека в мир, его иерархии и его системные связи, даёт возможность вступать в диалог с миром, иным человеком, а самое главное, с самим собой» [9, с. 113]. Язык, выражая мыслительные процессы, инспирирует определенное восприятие действительности. Специфика символизма состоит в том, что он, будучи идеалистической концепцией, рассматривал ассоциативность не как механизм мышления, а как действительно существующие связи, принадлежащие трансцендентной, а не эмпирической реальности.

В символизме, рассматриваемом в психолого-педагогическом контексте, наиболее релевантным элементом выступает картина мира, организованная на ассоциативном принципе, а не конкретном содержании различных ассоциативных цепочек. Изучение символизма позволяет выявить и осмыслить перспективы и риски данного вида мышления в условиях его доминирующего положения в культуре. Центральной категорией символизма был символ, который в контексте данного направления понимался как выраженное единство разных планов бытия, его цель – уловление связей и соответствий между эмпирической реальностью и трансцендентной. Символы позволили создать общую картину универсума, так как ассоциативное мышление, взятое в своих предельных основаниях, всякое новое содержание сознания субъективно встраивает в ранее сформированные ассоциативные ряды, а не переживает как самостоятельный феномен. Подобный метод познания, ориентированный на структурную организацию разрозненных феноменов, позволяет создавать культурные системы, претендующие на исчерпывающее описание различных сфер жизни человека. Осмысление и усвоение студентами методов познания – важная культурная ценность, способствующая структурированию предметного знания и формированию фундаментальных и частных теоретических схем. В то же время ас-

социативное мышление, взятое в своих предельных основаниях, несёт определённые риски для развития личности. Стремление к целостности, системности и изоморфизму потенциально содержит опасность невосприимчивости к принципиально новой информации. Подобные конструкции характеризует высокая степень идеализации и абстрагирования от объективной реальности.

В итоге можно сделать вывод, что задача развития ассоциативного мышления, являясь одной из центральных в современном образовании, может быть решена только путем её интегрирования в общий процесс гармоничного развития личности, нахождения баланса между ассоциативным и логическим мышлением.

### Библиографический список

1. Блок А. А. О современном состоянии русского символизма // Блок А. А. Собрание сочинений: в 8 т. – М., Л.: ГИХЛ, 1962. – Т. 5. – С. 425–436.
2. Бодлер Ш. Об искусстве. – М.: Искусство, 1986. – 422 с.
3. Видеркер В. В. Культурологическое образование как социокультурный фактор развития личности // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С. 138–142.
4. Гузеев В. В., Дворецкая А. В., Рафаева А. Ф. Консультации: компьютерная поддержка образовательного процесса // Педагогические технологии – 2008. – № 3. – С. 68–77.
5. Лотман Ю. М. История и типология русской культуры. – СПб.: «Искусство–СПб», 2002. – 768 с.
6. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка; Российский фонд культуры. – М.: АЗЪ, 1993. – 960 с.
7. Ромм Т. А. Стратегические ориентиры социального воспитания в постиндустриальном обществе // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 2. – С. 26–31.
8. Сведенборг Э. О небесах, о мире духов и об аде. – Киев: «Украина», 1993. – 335 с.
9. Тихомирова Е. Е. Нормативное пространство современной культуры и школьный курс «Основы религиозных культур и светской этики» // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С. 108–113.
10. Чапля Т. В. Коммуникативные стратегии в образовании // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С. 132–137.

**Мжельская Татьяна Владимировна**

*Кандидат исторических наук, доцент кафедры теории, истории культуры и музеологии Новосибирского государственного педагогического университета, mzel08@mail.ru, Новосибирск*

## **ПРИЕМЫ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ»\***

*Аннотация.* В данной статье показана возможность применения приемов развития критического мышления в процессе преподавания дисциплины «технологии организации самостоятельной работы». Использовались такие приемы как ИНСЕРТ, «таксономия вопросов», фишбоун, кластер, РЕКЛЕ. На всех трех стадиях (вызов, осмысление или реализация смысла, рефлексия или размышление) грамотно выстроенное занятие позволяет либо повышать мотивацию студентов к обучению, либо формировать у них навыки самостоятельной работы. Все вопросы, которые ставились перед студентами на стадии вызова, были направлены не только на актуализацию имеющихся у них знаний, но и повышение мотивации к обучению, в том числе приемам самостоятельной работы. На стадии осмысления решалась главная задача: научить студентов умению самостоятельно работать с научным текстом. Задача стадии рефлексии – встроить новые знания в систему имеющихся сведений по теме, выработать отношение к ней и, если необходимо, наметить пути дальнейшего поиска по теме.

*Ключевые слова:* самостоятельная работа, критическое мышление, образовательные технологии.

**Mzhelskaya Tatiana Vladimirovna**

*Candidate of Historical Sciences, Assistant Professor of the Department of Theory, History of Culture and Museology of Novosibirsk State Pedagogical University, mzel08@mail.ru, Novosibirsk*

## **TECHNICS OF THE TECHNOLOGY OF DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN TEACHING THE DISCIPLINE «TECHNOLOGY OF ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK»\*\***

*Abstract.* This article shows the possibility of application of techniques of developing critical thinking in the process of teaching the discipline «technology of organization of independent work» (TOIW). Applied techniques such as INSERT, «taxonomy matters», fishbone, cluster, cut and glue. All methods of forming of critical thinking consist of three phases: a call, understanding or implementation sense, reflection or meditation. And at all three stages competently structured lesson helps to raise the students' motivation to study or to build up their skills of independent work. All issues raised before the students at this stage, the classes on the subject TOIW were aimed at the modernization of their existing knowledge, and to increase the motivation to learning, including the methods of independent work. At the stage of consideration in the process of study of discipline TOIW solved the main task: to teach students the ability to work independently with academic text. The task of the stage of reflection is to embed new skills in the system of available information on the topic, to develop a relation to it, and, if necessary, identify ways to further search on the topic. This is the final phase in the course of the training, during its presentations of representatives of the groups, which represent the jobs are. Speech by the presenter, although it is based on the result reached by the whole team, suggests version, based on the own language memory, language and communicative experience. Experience shows that application of the methods of development of critical thinking in the process of teaching TOIW allows effectively form the skills of independent work of students.

*Keywords:* independent work, critical thinking, education technologies.

\* 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 FSBEI HPE of “NSPU” for 2012–2016.

Во всех учебных планах подготовки бакалавров, по которым обучаются студенты НГПУ, предусмотрена дисциплина «Технологии организации самостоятельной работы» (ТОСР). Основными целями её преподавания являются овладение студентами навыками самостоятельной работы, содействие оптимальному усвоению студентами учебного материала, развитие их познавательной активности, готовности и потребности в самообразовании. Важность и необходимость данной дисциплины определяется прежде всего тем, что специалисты высшей квалификации должны самостоятельно ориентироваться в стремительном потоке информации, постоянно профессионально расти и самосовершенствоваться [1]. Для этого студента необходимо вооружить технологиями самостоятельной деятельности, научить его учиться, привить умения самостоятельно пополнять свои знания [5].

Для достижения наибольшего результата по формированию навыков самостоятельной работы важно выбрать выигрышную технологию преподавания. Такой эффективной образовательной технологией является развитие критического мышления или РКМЧП (развитие критического мышления через чтение и письмо). Она представляет собой набор особых приемов и стратегий, применение которых позволяет выстроить образовательный процесс, в котором обеспечивается самостоятельная, сознательная деятельность учащихся по пути к достижению ими же поставленных учебных целей занятия. Занятие в технологии РКМЧП состоит из трех фаз: вызов, осмысление или реализация смысла, рефлексия или размышление [2]. Сами приемы критического мышления, теоретические и философские аспекты, частный опыт преподавателей, в том числе и автора данной статьи, описаны в литературе [например 3; 4; 7 и др.].

Цель данной статьи – показать возможность применения приемов развития критического мышления в процессе преподавания дисциплины «Технологии организации самостоятельной работы» студентам Института истории, гуманитарного и социального образования (ИИГСО) НГПУ. В ней представлен опыт, полученный в течение последних трех лет. Все представленные занятия проходят в малых группах по 4 – 6 человек.

Уже на первой лекции применяются приемы развития критического мышления. Студентам на стадии вызова нужно ответить на вопросы: «зачем я получаю высшее образование?», «почему я выбрал именно эту профессию?». Потом для чтения предлагается текст, посвященный реформе высшего образования в России. В нем затрагиваются вопросы перехода на двухуровневую систему, анализируются задачи высшего образования, компетентностный подход, особый акцент ставится на требования работодателей к соискателям и связанное с этим формирование компетенций, направленных на развитие таких качеств, как коммуникабельность, самостоятельность и саморазвитие. Хотя текст является лекцией, он не имеет названия и плана. Это сделано намеренно, так как их формулировка предусмотрена заданием. Студенты получают задание: прочитать текст с маркировкой, дать ему название, разбить на смысловые части, составить план и сформулировать ответ на вопрос о том, в чем заключаются цель и задачи дисциплины. Студентам объясняется то, как нужно читать тексты, в том числе с применением приема ИНСЕРТ.

Таким образом, уже на первой лекции студенты не занимают пассивную позицию слушателей, а активно участвуют в обсуждении поставленных вопросов, переживая их через свои чувства и эмоции. В конце занятия представители малых групп презентуют выполненные задания. После этого идет их обсуждение, в ходе которого акцентируется внимание на наиболее значимых вопросах, в том числе на таких понятиях, как «цель» и «задачи», их соотношение с названием и планом текста. Кроме явно выраженных задач лекции, данное занятие имеет скрытый мотивационный аспект – побуждение студентов к пониманию важности и необходимости самостоятельной работы.

На семинарском занятии № 1 отрабатывается понимание роли самостоятельной работы в процессе обучения студентов и специфики научного текста. На стадии вызова студентам предлагается ответить на следующие вопросы: «почему преподаватели против того, чтобы студенты скачивали готовые рефераты, контрольные, курсовые и дипломные работы из интернета или заказывали данные виды работ у «доброжелате-

лей»?»; «что такое наука и в чем специфика научного текста?». Как правило, студенты (заметим, I курса) вполне осмысленно отвечают на первый вопрос. Однако, более или менее точно дать определение понятиям «наука» и «научный» не могут. В этом случае студентам предлагается назвать слова, которые ассоциируются у них с понятием «наука». Они выписываются на доске. Затем предлагаются контраргументы или обсуждение их многозначности. После этого разбирается унифицированное определение понятия «наука», в сравнении с тем, что написано на доске. Таким образом, общими усилиями студентов и преподавателя приходим к пониманию данного явления. Отработка понятия «научный текст» происходит позже в процессе выполнения первого задания и продолжается во второй лекции.

Затем студенты выполняют три последовательных задания. Первое отрабатывается в малых группах. Студенты должны прочитать три небольших текста и выполнить соответствующие задания. В первом дается определение самостоятельной работы студента. Во втором определены основные признаки научного текста. Третий текст обозначен как «ОБРАЗЕЦ» и представляет собой опубликованные студенческие тезисы. В качестве задания предложены вопросы для обсуждения, направленные на понимание сущности самостоятельной работы. В данном случае используется прием развития критического мышления «таксономия вопросов». После прочтения текста «ОБРАЗЕЦ» студенты должны доказать относится ли он к категории «научный текст», сформулировав аргументы на основе суждений второго текста.

Второе задание индивидуальное. Студенты должны выбрать направление своего исследования, которое в идеале может стать основой для будущей выпускной квалификационной работы (ВКР). Те, кто уже имеет интерес к какой-то проблеме, могут сформулировать тему (например, проблема возникновения Древнерусского государства). Те, кто затрудняется в выполнении подобного задания, могут определить направление исследования следующим образом: студенты, обучающиеся по профилю «история» определяют хронологические и территориальные рамки (например, Древняя Русь),

обучающиеся по профилю «правовое образование» – отрасль права (например, семейное право). Позже они получают домашнее задание составить библиографический список из 10 научных публикаций по выбранному направлению.

Третье задание выполняется в группах. Исходя из имеющегося опыта студенты должны выработать стратегию того, как они будут проводить свое исследование. После этого представители групп презентуют выработанный алгоритм. По содержанию ответов видно, что большинство студентов имеют представление об основных этапах работы: выбор темы и подбор соответствующей литературы, работа в архивах, музеях, библиотеках и т. д. Чаще всего затруднение вызывало понятие «исторический источник», тогда как именно оно является ключевым понятием в деятельности будущего бакалавра-историка [10]. Поэтому на других занятиях при разборе научных текстов данному понятию уделяется особое внимание.

Подобная структура занятия позволяет решать несколько задач. Студенты знакомятся со спецификой научного текста, видят возможность участия в исследовательской деятельности и публикации ее результатов, а в перспективе использование их при подготовке ВКР. Особо подчеркивается, что для реализации подобной деятельности необходимо овладеть навыками самостоятельной работы.

На семинарском занятии № 2 применяется прием фишбоун. К моменту проведения данного семинара проходит около двух недель обучения, поэтому на стадии вызова студентам предлагается подумать над вопросами: «как вы работаете на лекции?», «как вы готовитесь к семинару?». Далее на листе бумаги рисуется графический анализатор «фишбоун». Предлагается заполнить верхние ребра теми суждениями, которые были выявлены на стадии вызова. Затем раздается текст, посвященный тому, как нужно работать на лекциях и готовиться к семинарским занятиям. Студенты должны прочитать его с маркировкой и выписать важные с их точки зрения суждения на нижние ребра. Кроме того, необходимо дать название проводимому занятию (по мнению преподавателя, оно должно называться «Лекция и семинар как формы аудиторных занятий в вузе»).

По технологии хвост рыбы должен содержать итоги проводимого обсуждения. Так как студентам, только начинающим учиться в вузе, сложно выполнить такое задание, им предлагается сформулировать выводы следующим образом: 1 – мы согласны с определенными положениями и будем работать на лекции и готовиться к семинару в соответствии с данными рекомендациями; 2 – мы не согласны с некоторыми положениями и не будем следовать таким рекомендациям.

В качестве комментария можно отметить то, что некоторые студенты поверхностно читают предложенные тексты, не вдумываясь в содержание, что отражается на качестве выполненного задания. Многие меняют свое мнение после презентаций и обсуждения результатов.

Семинар № 3 посвящен процессу подготовки и защиты ВКР. На стадии вызова студентам предлагается обсудить вопрос о том, что такое диплом, как он пишется и защищается. Работая над текстом с информацией, студенты заполняют кластер. Обучая их данному приему, преподаватель дает рекомендацию применять его при конспектировании, подготовке доклада или выступления на семинаре.

В процессе презентации студенты должны проанализировать то, как изменилось их представление о ВКР. Например, некоторые из них не знали о научном руководителе, об утверждении темы и т. д. Внимание студентов акцентируется на том, что уже на первом курсе необходимо выбрать тему исследования, разрабатывать её в течение всего периода обучения. Нарботанный материал может войти в курсовую работу, стать частью ВКР. Результаты научного поиска необходимо презентовать на конференциях различного уровня, публиковать статьи и тезисы. Затруднение вызывали вопросы, связанные с методологией и методами исследования. Данная проблема разрешалась позже во время лекции, в основу которой легли разработки из методического пособия, опубликованного Т. В. Мжельской и И. А. Дураковым [9].

Семинар № 4 посвящен усовершенствованию навыков работы с текстом. Применяется прием РЕКЛИЕ. Для студентов, обучающихся на разных профилях, применяются разные тексты. Поэтому более подробно данное занятие разберем на примере

работы со студентами профиля «история». Две статьи автора данной работы были разрезаны на полоски бумаги, каждая из которых содержит один абзац [6; 8]. При этом части текста, содержащие название, цели, задачи и выводы не использовались. Один текст посвящен деятельности археологического кружка, другой – основным аспектам археологической практики. На семинаре студенты получают задание составить из этих частей прототип статьи. Основная задача состоит в том, что они должны сформулировать название, прописать цель и задачи, а также выводы. Две статьи выбраны не случайно – это своеобразная подсказка для студентов. Они могут составить статью, посвященную только практике или только археологическому кружку, отбросив лишнее. Второй путь – самый легкий: можно составить единый текст из двух статей, каждая из которых будет решением одной задачи. Итог своей работы каждая группа показывает на большом листе, который крепится к доске для возможности сравнения результатов в процессе презентаций.

Среди ошибок нужно особо отметить следующую. В тексте, посвященном археологической практике, есть абзац, в котором представлены три задачи, реализующиеся в процессе ее прохождения: учебная, исследовательская, воспитательная. Когда студенты получают задание, я особо подчеркиваю, что нужно сформулировать задачи именно потенциальной статьи. Но многие, увидев слово «задачи», совершают ошибку и используют их для выполнения задания. Зато в последующем это становится поводом для анализа результатов и показа специфики и формулировок цели и задач в научной работе.

Обобщая представленный в статье опыт, необходимо отметить следующее. Все приемы формирования критического мышления или РКМЧП состоят из трех фаз: вызов, осмысление или реализация смысла, рефлексия или размышление. И на всех трех стадиях грамотно выстроенное занятие позволяет либо повышать мотивацию студентов к обучению, либо формировать у них навыки самостоятельной работы. Рассмотрим данный аспект на базе работы Е. Ю. Грудзинской [2].

Задачей стадии вызова является пробуждение интереса к изучаемой теме, актуализация знаний по теме и определение

направления дальнейшего изучения или целеполагание. Все вопросы, которые ставились перед студентами на данном этапе занятий по дисциплине ТОСР, были направлены не только на актуализацию имеющихся у них знаний, но и на повышение мотивации к обучению, в том числе приемам самостоятельной работы.

На стадии осмысления решалась главная задача: научить студентов умению работать с научным текстом самостоятельно как с чужим, так и со своим. Материалы подбирались так, чтобы показать специфику и основные составные части научного текста. Задания сформулированы таким образом, чтобы решать несколько задач: представить важность уже имеющейся у студентов информации; в процессе обсуждения в группе выработать навык формулирования темы, цели, задач, выводов, подбора аргументов; сформировать умение чтения материала с поиском ответа на заранее известный вопрос; развить навык фиксации мыслей с их ассоциативным отражением на бумаге с помощью графического анализатора.

Задача стадии рефлексии – встроить новые знания в систему имеющихся сведений по теме, выработать отношение к ней. Данная фаза является заключительной в процессе занятия, когда представитель от каждой группы докладывает итоги выполненного задания. Выступление презентатора, хотя и основано на результате, к которому пришел весь коллектив, предполагает версию, основанную на собственной языковой памяти, языковом и коммуникативном опыте [11]. После докладов возможна дискуссия или обсуждение отдельных вопросов. В этом случае студенты приобретают и накапливают опыт самостоятельной подготовки собственного выступления и анализа презентаций других докладчиков.

Таким образом, применение приемов формирования критического мышления в процессе преподавания ТОСР позволяет эффективно формировать навыки самостоятельной работы у студентов.

### Библиографический список

1. *Гилязова И. Б.* Методика организации и оценивания самостоятельной работы студентов вуза на примере изучения химических дисциплин // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 2. – С. 27–32.
2. *Грудзинская Е. Ю.* Педагогическая технология «развитие критического мышления через чтение и письмо» в подготовке специалистов // Вестник ННГУ. – Нижний Новгород, 2005. – Вып. 1(6) – Серия «Инновации в образовании». – С. 181–188.
3. *Дерига Е. С.* Возможности образовательной технологии критического мышления при реализации компетентностного подхода в вузе // Философия образования – 2010. – № 3. – С. 160–166.
4. *Заир-Бек С.И., Муштавинская И. В.* Развитие критического мышления на уроке. пособие для учителей общеобразовательных учреждений. – Москва, 2011. – Серия «Работаем по новым стандартам».
5. *Коновалова С. Ф.* Роль педагога в организации самостоятельной работы студентов медицинского вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 4. – С. 140–144.
6. *Мжельская Т. В.* Воспитательные возможности археологической практики (из опыта работы) // Актуальные проблемы археологии, истории и культуры. – Новосибирск: НГПУ, 2005. – Том. 3. – С. 55–59.
7. *Мжельская Т. В.* Приёмы технологии РКМЧП в процессе обучения студентов ИИГСО НГПУ // Сибирский педагогический журнал 2013. – № 5. – С. 118–121.
8. *Мжельская Т. В., Дураков И. А.* Археологическая практика: взгляд в прошлое, перспективы будущего // Вестник педагогических инноваций. – Новосибирск: НГПУ. – 2010. – № 3 – С.132–138.
9. *Мжельская Т. В., Дураков И. А.* Мультидисциплинарные исследования в археологии. – Новосибирск: Изд. НГПУ. – 2011. – 132 с.
10. *Умбрашко К. Б.* Классификация исторических источников в профессиональной подготовке бакалавров (культурологические аспекты) // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 4. – С. 95–101.
11. *Чанля Т. В.* Коммуникативные стратегии в образовании // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С. 132–137.

**Дрёмова Людмила Ивановна**

*Кандидат исторических наук, заведующая кафедрой теории, истории культуры и музеологии ИИГСО Новосибирского государственного педагогического университета, imk-nspu@yandex.ru, Новосибирск.*

**Тихомирова Елена Евгеньевна**

*Кандидат культурологии, доцент кафедры теории, истории культуры и музеологии ИИГСО Новосибирского государственного педагогического университета, imktikhomirova@mail.ru, Новосибирск.*

## **ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТАМ СТРАН АТР В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ\***

*Аннотация.* Статья посвящена осмыслению опыта преподавания дисциплин культурологического цикла студентам стран Азиатско-тихоокеанского региона в рамках магистерских программ. Авторами предлагается методика, основанная на вхождении в культуру через русский язык, слово, текст. Особое внимание при таком подходе уделяется аналитике языковых и культурных универсалий. Они рассматриваются как семантические реперы, поддерживающие устойчивость человеческой культуры вообще и обеспечивающие возможность перевода национальных смыслов человеческой деятельности не только с языка на язык, но и с культуры на культуру. Универсалистский подход позволяет магистрантам эффективно осмысливать культуру как таковую: учит системно мыслить; вступать в диалог с культурами, (раз)отделенными во времени и пространстве; мыслить и осознать себя во все расширяющемся гипертексте современной культуры, имея в виду предыдущие ценности, смыслы, именно они пробуждают мысль, создают новый творческий опыт, который накапливается как в аудиторной, так и во внеаудиторной работе.

*Ключевые слова:* русская культура, русский язык, китайская культура, китайский язык, языковые универсалии, культурные универсалии, культурная норма, культурный концепт, аудиторная работа внеаудиторная работа, деятельностно-коммуникативный подход.

**Dryomova Lyudmila Ivanovna**

*Candidate of Historical Sciences, Manager of chair of the Theory, Cultural History and Museology, Novosibirsk State Pedagogical University, imk-nspu@yandex.ru, Novosibirsk*

**Tikhomirova Elena Evgenyevna**

*Candidate of Cultural Science, Associate professor chair of the Theory, Cultural History and Museology, Novosibirsk State Pedagogical University, imktikhomirova@mail.ru, Novosibirsk*

## **TEACHING OF THE RUSSIAN CULTURE FOR STUDENTS THE PACIFIC RIM COUNTRIES IN HIGHER EDUCATION SYSTEM\*\***

*Abstract.* Article is devoted to judgment of experience of teaching of disciplines of a cultural cycle to students of the countries of the Pacific Rim within master programs. Authors offer the technique based on occurrence into culture through Russian, the word, the text. The special attention at such approach is paid to analytics of language and cultural universals. They are considered as the semantic reference. Universal approach allows undergraduates to comprehend effectively culture as is as follows: learns to think systemically; to enter dialogue with cultures, (time) separated in time and space.

*Keywords:* Russian culture, Russian, Chinese culture, Chinese, language universal, cultural universal, cultural norm, cultural concept, classroom work out-of-class work, activity and communicative approach

\* 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 FSBEU HPE of «NSPU» for 2012–2016

Во все расширяющемся российско-китайском межкультурном диалоге растут российско-китайские образовательные контакты, они становятся все более сложными. Существование различных тенденций в выстраивании взаимоотношений между Западом и Востоком, Россией и Востоком, обуславливает необходимость изучения глубинных смыслов культуры, лежащих в основе национальных картин мира, которые формируют модели ведения диалога и обеспечивают коммуникативное понимание.

В связи с растущей потребностью обучения русскому языку и русской культуре как иностранному с 1994 года на кафедре теории, истории культуры и музологии Института истории и гуманитарного образования Новосибирского государственного педагогического университета была открыта дополнительная образовательная программа «Русский язык и русская культура для иностранных студентов» для студентов Шаньдунского государственного педагогического университета (г. Цзинань, КНР) и Шаньдунского женского университета (г. Цзинань, КНР). Ее выпускники в 2012 г. поступили на бакалавриат по направлению «Культурология», в 2013 году на магистерскую программу «Теория культуры» были приняты студенты из КНР, окончившие бакалаврские программы на родине и подготовительные курсы русского языка в российских вузах. Наряду с задачами ФГОС магистратура в связи с набором студентов из КНР ставит и специфические задачи: развитие и совершенствование лингвострановедческой, коммуникативной, межкультурной компетенций; овладение лингвокультурой России, способствующей адекватному восприятию роли русского языка и русской культуры в истории русского и мирового культурного пространства; формирование антропоцентрически ориентированного знания о языке и культуре, как способе передачи социокультурной информации и формировании национальных картин мира.

Обучение русскому языку и русской культуре как часть общего образовательного процесса решает задачу формирования, в том числе и «...коммуникативной компетенции – знаний, навыков, умений, которые развиваются в процессе использования языка и позволяют учащемуся вступать в

общение, преодолевая языковые и культурные барьеры, выполнять коммуникативные задачи и действия в различных ситуациях и условиях», как записано в декларации «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» [8]. Однако, несмотря на данную декларацию, процессы вхождения в культуру, некая аккультурация осложнены рядом причин. Так, в содержание образования, проверяемое в Тестах по русскому языку как иностранному, практически не включаются фразеологические единицы, несущие культурную информацию, а объем культурных компетенций урезан до объема компетенций средней русской языковой личности [3]. Кроме того, ценностные ориентиры иностранных студентов, приезжающих для обучения в российские вузы, размывы вследствие социально-политический перемен, произошедших в китайском обществе за последние 30 лет. По последним, очень представительным социологическим выборкам, проведенным в Центре социологических исследований РУДН, когда было опрошено более 1000 студентов КНР, прибывших в российские вузы, основные тенденции в этой сфере охарактеризованы как «нарастание индивидуализма». Основной же проблемой, стоящей перед молодежью, китайские студенты называют безответственность (72 %) и морально-нравственную деградацию общества (64 %) [5, с. 25–27]. В этих условиях преподавание глубинных смыслов культуры вообще и русской в частности, накладывает большую ответственность и предполагает продвижение определенной миссии [2].

В нашем понимании культура – это *смыслы* человеческой деятельности по созиданию себя и мира, или, иными словами, адекватная деятельность человека (субъекта) по освоению мира (объекта) во времени и пространстве. В этом плане можно заметить, что русский менталитет преимущественно «...характеризуется духом сильного евразийства, умеет относиться к Китаю и китайской цивилизации как к равному, стремиться к достижению взаимопонимания, взаимному обогащению, гармонии различных культур» [10, с. 12]. Взгляд из другой культурной системы позволяет подойти к вопросу с другой точки зрения, «быть субъектом друг другу», «следовать друг другу», поскольку

исторически Россия входила и входит в евразийский глобалитет [5].

Если говорить о значении и смыслах китайского понятия *культура*, то это производное от *人文教化* (*жэнь вэнь цзяо хуа*) – *гуманитарное, гуманное воспитание*. Здесь *文* (*вэнь*), это – *язык и/или иероглифы*, это основа и средство воспитания; а *人* (*жэнь*) – *человек*. Именно человек – это предпосылка и продукт культуры, именно человек является исключительным выражением человеческого в человеческом обществе. *教化* (*цзяо хуа*) является главным действующим и смысловым центром этого понятия, служащий глаголом, – это процесс, общая норма, которая появляется и заимствуется из прошлого и распространяется в современности. В основе организации учебного и воспитательного процессов лежит культурологический подход, подразумевающий вхождение в Культуру через Текст. Поскольку «...в составе культуры и её различных модусов фиксируются различные формы – от предметного бытия культуры, которое репрезентировано в произведениях и ценностях культуры, до языка» [1, с. 209]. Вхождение в русскую культуру через обращение к Слову и Тексту дает возможность обогатить предметно-содержательную сторону речи внести значительный вклад в образование, воспитание, развитие личности, открытой для восприятия иной культуры и адекватного понимания места своей культуры в мировом культурном пространстве. Культурологический подход дает возможность сформировать ценностное отношение к истории, традициям, достижениям русского народа.

Человек думает, чувствует и живет только в языке, он должен сначала сформироваться посредством языка, для того чтобы научиться понимать действующее помимо языка искусство [3, с. 378]. Именно языковая семантика, смыслы, должны отражать упорядочивание языковой сферы человеческой жизнедеятельности. Адекватность же этой деятельности, в свою очередь, заключается в целостности этого восприятия, выявлении границ поведения «от...и до...», что составляет бинарную оппозицию и в тоже время культурную норму. За счёт деятельности сознания происходит движение от синкретичности к дифференциации смысловой бинарности: «субъект – объект», «субъект –

действие» и т. д., что и составляет стержень взаимоотношений человека и мира. Таким образом, субъект, деятельность и объект есть та культурная универсалия, которая соединяет систему языка и систему культуры. При нашем подходе языковые и культурные универсалии «...предстают как одно из условий возможности взаимодействия партикулярных культур и цивилизаций, диалога между ними, достижения взаимопонимания, перевода смыслов с одного языка на другой, диффузии культурных инноваций. ...Среди этих регулятивных норм – принципы толерантности, исходящие из сосуществования и коэволюции различных культурных групп и социальных сообществ, из сотрудничества суверенных культур и цивилизаций» [7, с. 971]. То есть важно отмечать не только *иное, чужое*, но и *универсальное, свое*.

При работе с текстами, несущими культурную информацию, центральное место занимает анализ языковых единиц с национально-культурным компонентом значения. Для русской культуры это такие концепты, как *культура, деятельность, человек, личность, язык, дом, храм, семья, хлеб, вера, крест, любовь, радость, свобода, воля, истина, правда, нравственный закон, совесть, грех, мир (община)* и т. д. Осмысление ценностного содержания подобных единиц позволяет приблизиться к пониманию отношения русского человека к миру и выявить экспрессивные «кусочки» смыслов, преодолеть этнические стереотипы, затрудняющие культурный диалог [9]. Работа с ассоциативным словарем дает возможность выявить элементы фольклорные, классические, инокультурные и субкультурные, систему национального самосознания, национальных оценок и предпочтений, с другой стороны, и может служить для определения вектора автоматических реакций, которые можно ожидать от русских собеседников, то есть является подготовительным этапом к ситуациям реальной коммуникации.

Паремиологический ряд (фразеологические обороты, пословицы, поговорки, загадки, клише, былички и т. п.) непосредственно вводит в культуру. И завершающим этапом является анализ классических текстов культуры, репрезентирующих концепт. В арсенале средств обучения обширное место отводится декодированию иконически

знаков, архитектурных культурных текстов [3], поскольку с их помощью решаются как познавательные, так и воспитательные задачи. Именно такой подход позволяет эффективно осмысливать культуру как таковую: учит системно мыслить; вступать в диалог с культурами, (раз)отделенными во времени и пространстве; мыслить и осознать себя во все расширяющемся гипертексте современной культуры, имея ввиду предыдущие ценности, смыслы, именно они пробуждают мысль, создают новый творческий опыт, который накапливается как в аудиторной, так и во внеаудиторной работе.

Обучение по всем программам культурологического цикла ориентировано на современные образовательные технологии и средства обучения и в первую очередь – на получение компетенций, создание условий для формирования адекватного поведения в ином культурном пространстве: поведения осмысленного, целенаправленного, ответственного, самостоятельного, инициативного, поведения человека, осведомленного в области русской культуры и оснащенного необходимыми способами действия. Основным методом реализации программы является деятельностный метод, поскольку вживание в культуру происходит посредством деятельности: речевой, коммуникативной, поведенческой. Работая в группе, участник может активно экспериментировать с различными стилями общения, осваивать и отрабатывать совершенно иные, не использованные ранее коммуникативные умения и навыки, ощущая при этом поддержку, комфорт и личностную защищенность. При этом он может не бояться сделать коммуникативную ошибку или оказаться в ситуации коммуникативной неудачи. С этой точки зрения, обучение культуре и языку с помощью деятельностного подхода следует рассматривать как целенаправленную и интенсивную подготовку к активной деятельности в социуме [11]. Кроме того, используется метод моделирования ситуаций, метод дебатов, метод ролевой игры, интерактивные и мультимедийные методы. Модель поведения, сформированная родной культурой студентов стран АТР, основанная на древнейших концептах китайской культуры иногда осложняет эффективное обучение языку и вхождение в иную культуру. Китайские

студенты зачастую, встретив проблему на своем пути в виде коммуникативной неудачи или другой проблемы в межкультурных взаимодействиях, в соответствии с даосским принципом *у-вэй*, не станут упорствовать ради разрешения сложившейся проблемы, а лишь не будут противопоставлять свою активность. Они действуют в соответствии с двумя принципами: ни одно действие не должно быть потрачено даром; не следует делать ничего, что не соответствовало бы законам природы. Однако в новых ситуациях межкультурных контактов подобные мировоззренческие установки могут привести к таким поведенческим реакциям, как безмолвное несогласие с предлагаемыми ситуациями и неуспешному коммуникативному акту в самом широком смысле. Доминирующие социальные установки, обусловленные культурной спецификой иногда в зависимости от личностных характеристик студента могут входить в противоречие с вызовами времени и ориентирами современного качества образования (инициативность, склонность к лидерству, способность самостоятельно анализировать информацию, определять проблемы, делать адекватный выбор, принимать ответственные решения, стремление учиться на протяжении жизни, умение работать в команде). Все стратегии культурного диалога ориентированы на то, чтобы включить студента в современные профессиональные практики и формы жизни, дать ему возможность быть в этих формах успешным. Дать возможность решать реальные задачи, ощущать реальную ответственность и одновременно возможность играть, экспериментировать с собственной социальной ролью, собственным статусом: ведение дневника обучения в НГПУ, КВН, турниры, викторины (участие в НГПУ и на выезде в других вузах), экскурсии; музейная практика на этнографическом полигоне на Алтае, музейная практика в г. Санкт-Петербург, педагогическая практика в летней школе «Эрудит» во Второй Новосибирской гимназии), заочные путешествия перед практикой или экскурсией; просмотр кинофильмов; тематический вечер (вся работа восточного клуба); чтение и обсуждение прочитанного с преподавателями и русскими студентами; ролевые игры и театральная драматизация; разбор реальных

ситуаций, проговаривание и обоснование выбора поведения в конкретной ситуации; планирование конкретных дел разбор конфликтных ситуаций; участие в театральных постановках, исполнение ролей или их режиссура, подготовка ко Дню Востока.

В НГПУ на кафедре теории, истории культуры и музеологии существует Восточный клуб, который с 2012 года имеет официальный статус добровольного студенческого объединения. Клуб задумывался как площадка для неформального общения студентов, изучающих русский язык и восточные языки, развития коммуникативных навыков студентов. В последнее время работа Восточного клуба освещается в сети Интернет, участниками клуба создан специальный сайт «Востокомания», получивший приз зрительских симпатий в сети Интернет за лучшее оформление сайта. На нем регулярно представляются материалы ежемесячных заседаний клуба. Совместная работа русских и иностранных студентов по подготовке докладов на конференции, конкурсы, выступления сформировали многослойную многоуровневую систему культурного взаимодействия увеличили пространство межкультурного обмена. Такая форма взаимодействия с самого начала гарантирует соизидательность и оперативность изучения источников культуры. Но самым большим достижением в работе Восточного клуба стала реализация проекта «Международный фестиваль восточных культур: Праздник весны с Востока на Запад», который в десятый раз пройдет в феврале 2014 года. Ежегодно фестиваль собирает до трехсот участников, студентов из КНР, Японии, Монголии, Вьетнама, Северной и Южной Кореи и других стран восточного региона. Очевидно, что проведение столь крупного проекта международного уровня требует тщательной подготовки и осмысления.

Навыки осуществления и реализации проектов приобретаются иностранными студентами в рамках аудиторной и внеаудиторной деятельности: поездка к преподавателям на русскую дачу, изготовление блинов и празднование масленицы, изготовление куклы в русских народных костюмах, крашение яиц на Пасху, организация внеклассных мероприятий по китайской культуре силами иностранных студентов в

библиотеках и гимназиях г. Новосибирска. Это репетиция большого проекта. Главным принципом организации деятельности является творческий характер развития участников проекта. Человек, являясь субъектом культуры, становится её творцом. Поддержка созидательных потенций студентов даёт возможность возвращать его «образ», «окультуривать» его.

Современный учебный процесс требует применения интерактивных методов как способа познания, осуществляемого в формах совместной деятельности обучающихся, когда все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия коллег и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем. Так, с 2012 года 4 студента КНР, обучающиеся по программе дополнительной подготовки и по магистерской программе, заняли 1 место в Международном он-фестивале для иностранных студентов, проводимых в МГУ, что можно рассматривать как результат эффективности преподавания русской культуры и языка.

#### Библиографический список

1. *Вежбицкая А.* Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 272с.
2. *Видеркер В. В.* Культурологическое образование как социокультурный фактор развития личности // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С. 138–142.
3. Государственные стандарты по русскому языку // <http://testrf.ru/doc/18-2010-05-31-13-47-43/60-2010-06-07-05-49-24> (дата обращения 20.01.2014)
4. *Дрёмова Л. И.* Храмы и монастыри – источник изучения русской культуры // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С. 125–131.
5. *Кондаков И. В.* Евразийский глобалитет (к постановке проблемы) // *Universum: Вестник Герценовского университета.* – 2013. – № 1. – С. 105–114.
6. Межкультурное взаимодействие в полиэтничной молодежной среде: социологический подход / Под ред. Н. П. Нарбута, Д. Г. Подвойского. Коллективная монография. – М.: ЗАО «Эконинформ», 2012. – 239 с.
7. *Неретина С., Огуцов А.* Пути к универса-

лиям. – СПб.: РХГА, 2006. – 1000с.

8. *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка [монография]* / Департамент по языковой политике Генерального директора (DG IV) по образованию, культуре, наследию, молодежи и спорту Совета Европы, Страсбург; Перевод выполнен на кафедре стилистики английского языка МГЛУ / под общ. ред. проф. К. М. Ирисхановой. – М.: Изд-во МГЛУ, 2003. – 256 с.

9. *Родигина Н. Н., Ледовских А. Ю.* «Зависть к “этому русскому”», которому Господь отдал всю

такую прекрасную страну»: компаративный анализ репрезентаций Сибири в путевых заметках иностранных путешественников второй половины XIX – начала XX в. // *Вестник Омского университета.* – 2012. № 1 (63). – С. 98–105.

10. *Титаренко М. Л., Кобзев А. И., Лукьянов А. Е.* Духовная культура Китая: энциклопедия: в 5 томах. – Том 1: Философия. – М.: Восточная литература, 2006. – 368 с.

11. *Чапля Т. В.* Коммуникативные стратегии в образовании // *Сибирский педагогический журнал.* – 2013. – № 1. – С. 132–137.

**Жернакова Нина Ивановна**

Доктор медицинских наук, профессор, декан факультета лечебного дела и педиатрии Белгородского государственного национального исследовательского университета, [zhernakova@bsu.edu.ru](mailto:zhernakova@bsu.edu.ru), Белгород

**Ирхин Владимир Николаевич**

Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики физической культуры Белгородского государственного национального исследовательского университета, [irhin@bsu.edu.ru](mailto:irhin@bsu.edu.ru), Белгород

**Лебедев Тихон Юрьевич**

Кандидат медицинских наук, доцент кафедры внутренних болезней №2 факультета лечебного дела и педиатрии Белгородского государственного национального исследовательского университета, [lebedev\\_t@bsu.edu.ru](mailto:lebedev_t@bsu.edu.ru), Белгород

**СУБЪЕКТИВНЫЕ ФАКТОРЫ УСПЕШНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ  
МЕДИЦИНСКИМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ**

*Аннотация.* Статья посвящена изучению влияния некоторых субъективных факторов на успешность обучения студентов медицинских специальностей. В ходе проведенного исследования установлена взаимосвязь результатов промежуточной аттестации с целым рядом факторов, влияющих на успешность освоения студентами медицинских специальностей. Положительными факторами являются женский пол, обучение на бесплатной основе, проживание в поселке городского типа, расположенного в регионе со стабильной политической обстановкой, хорошее знание русского языка и высокий (более 83) средний балл единого государственного экзамена. Факторами, негативно влияющими на успешность освоения студентами медицинских специальностей, следует считать такие из них, как мужской пол, обучение на платной основе, проживание в городе, расположенном в регионе с нестабильной политической обстановкой, плохое знание русского языка, низкие и очень низкие (менее 67) средние баллы ЕГЭ. Баллы ЕГЭ по русскому языку более точно характеризуют интеллектуально-образовательный потенциал студента и более тесно связаны с последующей успеваемостью, чем баллы ЕГЭ по естественнонаучным дисциплинам (химия, биология). С целью повышения успеваемости при обучении иностранных студентов, для смягчения проблемы языкового барьера, можно рассматривать вопрос об организации обучения на языке-посреднике, а также разработку и внедрение комплекса мер по интенсификации изучения русского языка, на котором проводится обучение.

*Ключевые слова:* студенты; медицинские специальности; успешность обучения.

**Zhernakova Nina Ivanovna**

Doctor of Medical Science, Professor, dean of faculty of Medical management and Pediatrics of Belgorod National Research University, [zhernakova@bsu.edu.ru](mailto:zhernakova@bsu.edu.ru), Belgorod

**Irhin Vladimir Nikolaevich**

Doctor of Pedagogical Science, Professor, Professor of the Department of Theory and Methods of Physical Culture of Belgorod National Research University, [irhin@bsu.edu.ru](mailto:irhin@bsu.edu.ru), Belgorod

**Lebedev Tikhon Urievich**

Candidate of Medical Science, Associate Professor of the Department of Internal Diseases N.2 at the Belgorod National Research University, [lebedev\\_t@bsu.edu.ru](mailto:lebedev_t@bsu.edu.ru), Belgorod

**SUBJECTIVE FACTORS OF SUCCESS  
IN THE TRAINING OF MEDICAL SPECIALTIES**

*Abstract:* The article is devoted to studying the influence of some subjective factors on the success of the training of the students of medical specialties. During the study we found a correlation

between the results of intermediate certification by a number of factors which were affecting the successful development of students of medical specialties. The positive factors include female gender, gratuitous training, accommodation in the village of urban type, situated in a region with a stable political background, good knowledge of Russian language and high (more than 83) average score of the unified state examination. Factors affecting the success of the development of student medical specialties, should be considered, such as the male sex, the training on a paid basis, accommodation, located in a region with unstable political situation, poor knowledge of Russian language, low and very low (less than 67) average exam scores. Exam scores on Russian language more precisely characterize the intellectual and educational potential of the student and are more closely connected with the subsequent academic performance than exam scores for science (chemistry, biology). With the aim of raising achievement in teaching foreign students, to mitigate the problem of the language barrier, we can consider the question of the organization of education in the language of the intermediary, as well as the development and implementation of a complex of measures to intensify the study of Russian language training.

*Keywords:* students, medical specialties, success of training, factors.

Подготовка студентов медицинских специальностей – один из самых сложных видов обучения. Прогнозирование успеваемости таких студентов на основе анализа их индивидуальных особенностей – актуальная социально значимая задача, решение которой способно повысить качество организации образовательного процесса. Существующие работы по прогнозированию способности студентов и абитуриентов к обучению в основном ориентированы на оценку их различных психофизиологических особенностей и моральных качеств [1; 2; 3; 4 и др.], а количество баллов, набранных по результатам единого государственного экзамена (ЕГЭ), считается определяющим критерием при конкурсном отборе для поступления в вуз [6]. Однако хорошая успеваемость в средней школе вовсе не гарантирует столь же успешное получение высшего медицинского образования. Кроме того, логично предположить, что средний балл аттестата, постоянное место жительства и тип населенного пункта, в котором студент проживал до поступления в высшее учебное заведение, также взаимосвязаны с результатами последующего прохождения промежуточных аттестаций. Влияние этих субъективных факторов на освоение студентами медицинских специальностей изучено недостаточно, что и послужило причиной проведения данного исследования.

Для изучения взаимосвязей между субъективными факторами студентов и успехами юношей и девушек при получении высшего медицинского образования были проанализированы результаты промежуточных аттестаций (экзаменационных сессий)

717 студентов медицинского факультета НИУ «БелГУ» (с 2013 года – факультет лечебного дела и педиатрии медицинского института вышеуказанного университета), которые проходили обучение по специальности 060101.65 «Лечебное дело» в период с 2009 по 2013 годы.

Продолжительность периода наблюдения у студентов разных курсов варьировалась от 2 до 8 семестров. Результаты промежуточных аттестаций сопоставлялись с постоянным местом жительства студентов, типом населенного пункта, в котором они выросли (город, поселок городского типа, село), их полом, а также основой обучения (бюджетная, внебюджетная).

Соотношение студентов по полу было следующим: юноши – 241 (33,6%), девушки – 476 (64,6%) обучающихся. Среди включенных в исследование 308 (43,0%) студентов получали высшее медицинское образование на бесплатной основе, 408 (57,0%) – на платной основе. До поступления в университет в городах проживало 460 (64,2%) обучающихся, в поселках городского типа – 97 (13,5%), в селах – 160 (22,3%) студентов. 573 (79,9%) включенных в исследование были гражданами России, 144 (20,1%) – иностранными гражданами из 8 стран ближнего (39 человек, 5,4%) и 30 стран дальнего (105 человек, 14,6%) зарубежья.

По уровню среднего балла ЕГЭ с учетом градаций, использованных во время проведенного Союзом ректоров России VII комплексного исследования успеваемости студентов высших учебных заведений РФ, студенты ранжировались следующим образом: высокий балл – более 83, средний

балл – 67-83, низкий и очень низкий – менее 67.

В зависимости от постоянного места жительства студенты были разделены следующим образом. Среди граждан РФ самую многочисленную группу составляли жители Белгорода и Белгородской области – 470 человек. Остальные жители России были сгруппированы следующим образом: представители других областей Центрально-Черноземного региона (Воронежская, Курская, Липецкая области) – 32 человека, жители Южного федерального округа (Астраханская, Ростовская области, Краснодарский край) – 16 человек, уроженцы Северного Кавказа (Ставропольский край, Дагестан, Ингушетия, Кабардино-Балкария, Чеченская республика) – 32 человека, жители других регионов РФ (Мурманская, Архангельская, Ленинградская, Рязанская, Брянская области, Хабаровский и Красноярский край, Ханты-Мансийский и Ямало-Ненецкий АО, Якутия, Чукотка и др.) – 23 человека.

Студенты из ближнего зарубежье были подразделены на представителей среднеазиатского региона (Туркменистан, Таджикистан, Киргизия) – 20 человек, Закавказья (Абхазия, Азербайджан, Армения) – 11 человек, а также студентов из других стран ближнего зарубежья (Молдова, Украина) – 8 человек.

Обучающиеся из дальнего зарубежья подразделялись следующим образом:

- выходцы из Африки (Ангола, Бенин, Бурунди, Гана, Замбия, Кения, Мозамбик, Нигерия, Сьерра-Лионе) – 30 человек;

- жители стран арабского мира (Йемен, Израиль, Иордания, Ирак, Ливан, Оман, Палестина, Сирия) – 41 человек;

- латиноамериканцы (Бразилия, Колумбия, Коста-Рика, Панама, Эквадор) – 23 человека;

- уроженцы стран Азии (Камбоджа, Монголия, Непал, Таиланд) – 11 человек.

В ходе статистической обработки данных рассчитывался средний балл промежуточных аттестаций в зависимости от пола, основы обучения, типа населенного пункта, региона проживания и других параметров. Проводился корреляционный анализ. При сравнении показателей использовались стандартные методы вариационной статистики [5]. Различия считались достоверными

при вероятности ошибки I рода менее 5% ( $p < 0,05$ ).

В ходе проведенного исследования установлена взаимосвязь результатов промежуточной аттестации с целым рядом факторов, влияющих на успешность освоения студентами медицинских специальностей. Например, средний балл по результатам промежуточных аттестаций у девушек был существенно выше, чем у юношей ( $3,62 \pm 0,04$  и  $3,26 \pm 0,05$  балла, соответственно;  $p < 0,05$ ). Как и ожидалось, средний балл у студентов, обучающихся на бесплатной основе, был выше, чем у студентов, которые не прошли по конкурсу на бюджетные места и заключили договора об обучении на платной основе ( $3,68 \pm 0,04$  и  $3,25 \pm 0,04$  балла, соответственно;  $p < 0,05$ ). Неожиданные результаты были получены при сравнении средних баллов промежуточной аттестации у студентов, проживающих в разных типах населенных пунктов. Так, самые высокие значения этого показателя, были зафиксированы у обучающихся, постоянно проживающих в поселках городского типа. Жители городов имели более низкие средние баллы по результатам экзаменационных сессий ( $3,67 \pm 0,08$  и  $3,43 \pm 0,04$ , соответственно;  $p < 0,05$ ). У жителей сел значение данного показателя составило  $3,58 \pm 0,06$  балла, что также было выше соответствующего параметра горожан ( $p < 0,05$ ). Однако различия в среднем балле у жителей села и студентов, проживающих в поселках городского типа, оказались статистически не значимы ( $p > 0,05$ ).

При анализе зависимости среднего балла по итогам экзаменационных сессий от постоянного места жительства обучающихся обращало на себя внимание следующее. Различия по уровню среднего балла у студентов, проживающих в Белгороде и Белгородской области ( $3,65 \pm 0,03$ ), студентов, проживающих в других областях Центрально-Черноземного региона ( $3,86 \pm 0,13$ ), Южном Федеральном округе ( $3,83 \pm 0,18$ ) и других регионах России ( $3,45 \pm 0,15$ ) были статистически не значимы ( $p > 0,05$ ). Показатели студентов из региона Северного Кавказа в среднем были несколько ниже, чем у жителей Белгорода и Белгородской области ( $3,31 \pm 0,13$  и  $3,65 \pm 0,03$  баллов, соответственно;  $p < 0,05$ ). Скорее всего, это было связано с более низким исходным уровнем подготовки

таких студентов из-за нестабильной политической ситуации в этом регионе.

Анализ успеваемости студентов из ближнего зарубежья показал, что результаты экзаменационных сессий у студентов из стран Закавказья и других стран ближнего зарубежья (Украина, Молдова) несущественно отличались от соответствующих показателей белгородцев ( $3,49 \pm 0,22$ ,  $3,73 \pm 0,25$  и  $3,65 \pm 0,03$  баллов, соответственно;  $p > 0,05$ ). Однако у обучающихся из Средней Азии этот показатель был существенно ниже и составлял  $2,82 \pm 0,16$  ( $p < 0,05$ ). Скорее всего, это было связано со слабым знанием русского языка у большинства этих студентов.

Студенты из дальнего зарубежья имели самые низкие показатели по итогам экзаменационных сессий. Так, у студентов из Латинской Америки средний балл составил  $2,68 \pm 0,15$ , у обучающихся из стран арабского мира и стран Азии –  $2,83 \pm 0,11$  и  $2,84 \pm 0,22$ , соответственно, у студентов из африканских государств –  $2,99 \pm 0,13$  баллов. Наиболее вероятной причиной этого, как и в случае со студентами – выходцами из государств Средней Азии, представляется слабое знание иностранными студентами русского языка, которое затрудняло обучение и препятствовало успешному прохождению промежуточных аттестаций. До зачисления на медицинский факультет студенты в течение года проходили адаптационный курс обучения, в ходе которого изучали и русский язык. Однако уровень их языковой подготовки к моменту окончания адаптационного курса, по-видимому, оказался недостаточным для успешного усвоения учебного материала.

Балл ЕГЭ по химии умеренно тесно коррелировал с результатами сдачи дисциплины «Биоорганическая химия», экзамен по которой студенты сдавали в первом семестре ( $r = 0,39$ ;  $p < 0,05$ ). Аналогичная взаимосвязь была выявлена между баллом ЕГЭ по биологии и результатами сдачи соответствующего экзамена во втором семестре ( $r = 0,39$ ;  $p < 0,05$ ). Баллы ЕГЭ по русскому языку также умеренно тесно были связаны с результатами экзаменов по «Биоорганической химии» ( $r = 0,41$ ;  $p < 0,05$ ) и «Биологии» ( $r = 0,34$ ;  $p < 0,05$ ). Однако средний балл по итогам промежуточных аттестаций за весь анализируемый период слабо коррелировал со средним баллом ЕГЭ ( $r = 0,29$ ;  $p < 0,05$ ) и

умеренно – со средним баллом школьного аттестата ( $r = 0,36$ ;  $p < 0,05$ ). По-видимому, способность студентов к освоению других дисциплин гуманитарного, естественно-научного и профессионального блоков в меньшей степени зависела от результатов сдачи ЕГЭ. Тем не менее, сопоставление средних баллов по итогам экзаменационных сессий в подгруппах с различными рангами ЕГЭ выявил отчетливую зависимость между этими параметрами. Так, у студентов в подгруппе с высоким баллом ЕГЭ, средний балл по итогам промежуточных аттестаций составил  $4,17 \pm 0,10$ , в группе со средним баллом –  $3,72 \pm 0,04$ , низким и очень низким –  $3,40 \pm 0,05$  балла (различия между всеми величинами статистически значимы,  $p < 0,05$ ). Это подтверждает значение уровня ЕГЭ для последующего прогнозирования успеваемости при обучении в вузе медицинскими специальностями, однако это позволяет предположить нелинейный характер взаимосвязей между параметрами и влияние на эти показатели других факторов.

Анализ корреляции между результатами ЕГЭ по отдельным дисциплинам и средним баллом по итогам экзаменационных сессий показал, что результаты промежуточной аттестации умеренно тесно коррелировали с баллом ЕГЭ по русскому языку ( $r = 0,36$ ;  $p < 0,05$ ). Корреляция между средним баллом по результатам курсовых экзаменов и баллами ЕГЭ по химии и биологии была слабой ( $r = 0,25$  и  $0,26$ , соответственно;  $p < 0,05$ ). По-видимому, результаты ЕГЭ по такой гуманитарной дисциплине, как русский язык более точно характеризовали интеллектуально-образовательный потенциал студента и являлись более точным предиктором последующей академической успеваемости, чем баллы ЕГЭ по естественнонаучным дисциплинам.

В качестве положительных факторов, влияющих на успешность освоения студентами медицинских специальностей, в частности, специальности 060101.65 «Лечебное дело», можно рассматривать: женский пол, обучение на бесплатной основе, проживание в поселке городского типа, расположенного в регионе со стабильной политической обстановкой, хорошее знание русского языка и высокий (более 83) средний балл ЕГЭ.

Факторами, негативно влияющими на

успешность освоения студентами медицинских специальностей, в частности, специальности 060101.65 «Лечебное дело», следует считать такие из них, как мужской пол, обучение на платной основе, проживание в городе, расположенном в регионе с нестабильной политической обстановкой, плохое знание русского языка, низкие и очень низкие (менее 67) средние баллы ЕГЭ.

Баллы ЕГЭ по русскому языку более точно характеризуют интеллектуально-образовательный потенциал студента и более тесно связаны с последующей успеваемостью, чем баллы ЕГЭ по естественнонаучным дисциплинам (химия, биология).

С целью повышения успеваемости при обучении иностранных студентов для смягчения проблемы языкового барьера можно рассматривать вопрос об организации обучения на языке-посреднике, а также разработку и внедрение комплекса мер по интенсификации изучения русского языка, на котором проводится обучение.

#### Библиографический список

1. *Абаскалова Н. П.* Прогностическая оценка адаптационных возможностей студентов / Н. П. Абаскалова // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №9. – С.17–21.
2. *Донника А. Д.* Комплексный анализ формирования профессионально значимых качеств у студентов-медиков: автореф. дис. ... канд. мед. наук. – Волгоград, 2005. – 24 с.
3. *Дмитриева Д. Д.* Аксиологические основы формирования индивидуальной образовательной траектории студентов-медиков (на примере изучения РКИ) // Наука и школа. – 2012. – № 5. – С. 103–105.
4. *Пушкина Т. В.* Управление учебным процессом через повышение оптимальности критериев оценки результатов педагогического тестирования // Системный анализ и управление в биомедицинских системах. – Т. 2. – № 1. – С. 26–28.
5. *Плохинский Н. А., Биометрия Н. А.* Плохинский. – 2-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1970. – 367 с.
6. Федеральный закон об образовании №273-ФЗ от 29.12.2012. [Электронный ресурс]. URL:<http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения 17.01.2014).

**Малахова Ольга Юрьевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры общеобразовательных и профессиональных дисциплин Оренбургского института путей сообщения – филиала СамГУПС, olgatal74@mail.ru, Оренбург*

## **ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ВЕКТОР ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО СОЦИАЛЬНОГО ЗАКАЗА**

*Аннотация.* В статье актуализированы вызовы современной социокультурной ситуации в условиях меняющегося социального заказа (общественно-исторические, психолого-педагогические, образовательные, профессиональные), предопределяющие опережающее ее развитие; предпринята попытка определения сущности и содержания понятия «конкурентоспособность будущего специалиста»; выделены необходимые условия его формирования; обоснована необходимость последовательного развития данного качества с опорой на гуманизм как важнейшее методологическое основание, предполагающее единство общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития личности, руководствуясь которым будущий специалист интегрирует и реализует профессионально и личностно значимые доминанты, качества и способности, преобразует свой внутренний мир, стремясь к творческой самореализации в профессии.

*Ключевые слова:* гуманизм, конкурентоспособность, современный социальный заказ, профессиональная и личностная самореализация.

**Malakhova Olga Yurievna**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of General Education and Professional Disciplines Orenburg Institute of Railway Transport – branch of Samara State University of Railway Transport, olgatal74@mail.ru, Orenburg*

## **HUMANISTIC VECTOR OF COMPETITIVE SPECIALIST TRAINING IN THE CONDITIONS OF MODERN SOCIAL ORDER**

*Abstract.* The article attempts to determine the essence of the concept of competitiveness of a future specialist; allocated the necessary conditions for its formation; the necessity of a consistent development of this quality based on humanism as a major methodological basis.

*Keywords:* humanism, competitiveness, modern social order, professional and personal self-actualization.

Решение важнейших задач социально-экономического развития страны в условиях сложной переоценки системы духовных ценностей требует коренного изменения профессиональной подготовки специалистов. Квалификация, компетентность, конкурентоспособность кадров имеют сегодня первостепенное значение и во многом определяют масштабы и темпы научно-технического прогресса, а также интенсификацию социокультурных изменений российского общества. В данном контексте одним из центральных ориентиров подготовки специалиста в условиях современного социального заказа является, с одной стороны, формирование конкурентоспособной личности,

а, с другой, – высшим гуманистическим смыслом социального развития становится утверждение отношения к человеку как высшей ценности бытия.

Формирование современного специалиста неотъемлемо связано со становлением его как гуманистически ориентированной, всесторонне развитой личности, а также его профессиональной подготовкой, осуществляемой в системе высшего образования. В работах современных исследователей отмечается, что последняя вступает в новую стадию своего функционирования, т.к. происходит переход от «знаниевой» подготовки специалиста к образованию человека и формированию целостной, конкурентоспо-

собной личности. Целью образования, утверждает В.М. Межуев, «было и остается превращение не человека в специалиста, а специалиста в человека, т.е. в духовно развитое существо. И только это отличает университетское образование от того, к которому его часто сводят, – от подobia профессионального универмага, предлагающего на выбор различные специальности» [8]. То, основной тенденцией развития современной высшей школы необходимо является движение от деятельностно-центрированной педагогики к педагогике личностно-ориентированной.

Вузовское образование в условиях современного социального заказа, по мнению современных исследователей, приобретает следующие новые черты:

- становится воспитывающим, развивающим личность будущего специалиста, процессом, построенным на творческой активности студента;
- получает прогностическую направленность, нацелено на будущее, хотя критически использует наследие прошлого;
- является исследовательским процессом по своей сущности, т.е. формирующим научное мышление студентов во всех видах занятий;
- предполагает творческий характер совместной деятельности преподавателя и студента;
- ориентирует будущего специалиста на исследование себя, своих возможностей и способностей.

В современных научных разработках проблема конкурентоспособности рассматривается в двух взаимосвязанных аспектах: психологическом (Л. М. Митина, С. А. Подосинников, Е. В. Токарева, Я. А. Чернышев и др.) и педагогическом. Последний связан с формированием личности и управлением ее становления в процессе образования (В. И. Андреев, В. С. Суворов, Л. Б. Соколова и др.).

Рассматривая в рамках личностно-деятельностного подхода специфически определенный тип личности – конкурентоспособную личность, мы вслед за Л. М. Митиной выделяем функциональную (деятельностную) составляющую такой личности: деятельность, общение, личностные особенности, а также три интегральные характе-

ристики: направленность (система эмоционально-ценностных отношений, задающих доминирующие мотивы (направленность на себя, на других, на предмет деятельности), компетентность (знания, умения, навыки, способы, приемы реализации в деятельности, коммуникативные качества), гибкость (качество интеллекта, поведения, эмоциональных проявлений) [9].

Мы солидарны с точкой зрения Е.В. Токаревой, которая полагает, что конкурентоспособная личность – это личность саморазвивающаяся, которая характеризуется констелляцией психической и психологической активности. Конкурентоспособность личности – комплексная способность, которая обеспечивает непрерывность конструктивных преобразований личности в изменяющихся условиях и в условиях неопределенности, дает возможность личности развиваться, изменяться, преобразовываться, быть социально и профессионально востребованной, успешной и имеет в своей основе гуманистическую направленность [11].

Интерес педагогов-исследователей к феномену конкурентоспособности в стремительно меняющихся социально-экономических условиях свидетельствует о сложности и многоаспектности данной проблемы, ориентирует на поиск теоретических основ и практических индикаторов конкурентоспособности специалиста. В данном контексте интересна позиция В.И. Андреева, который выделяет десять стержневых, приоритетных параметров конкурентоспособности. «Конкурентоспособность личности характеризует синтез таких качеств, как четкость целей и ценностных ориентаций, трудолюбие, творческое отношение к делу, способность к риску, независимость, способность быть лидером, стремление к непрерывному саморазвитию, стрессоустойчивость, стремление к непрерывному профессиональному росту, к высокому качеству конечного продукта своего труда» [1]. Заметим, что само понятие «конкуренция» (от лат. *concurrere* – бежать вместе, в одном направлении, соперничать) носит выраженный социальный характер. Вне социальности, причем любого масштаба, употребление данного слова лишено всякого смысла.

Учитывая приведенные научные позиции, мы характеризуем конкурентоспособ-

ную личность, выделяя несколько составляющих: профессионализм, психологическая готовность к участию в конкуренции и социальные особенности, связанные с национальным менталитетом. Конкурентоспособному специалисту, кроме овладения профессиональной компетентностью, необходимо уметь осуществлять целеполагание, прогнозировать конечный результат, уметь реагировать на быстро меняющиеся условия и ситуации. В данном контексте решающее значение имеют развитое волевое начало (активность, целеустремленность, настойчивость, самоконтроль); деловые качества (трудолюбие, самодисциплина, умение довести начатое дело до конечного результата).

Центральными составляющими для формирования волевого и делового начал являются не только интеллектуальное развитие, но и нравственные качества личности, умение устанавливать и поддерживать социальные контакты с опорой на доминирующий принцип гуманизма – систему воззрений, признающей ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие; систему, провозглашающую благо человека критерием оценки социальных явлений, а принципы равенства, человечности, справедливости – желаемой нормой отношений в обществе [6].

Для формирования конкурентоспособной личности специалиста, на наш взгляд, необходимо проводить системную работу на всех этапах образовательного процесса в вузе. Сочетание коммуникабельности, инициативы, развитие лидерских качеств, толерантности в сочетании с творческими способностями дают положительные результаты в формировании конкурентоспособности личности. В целях повышения уровня конкурентоспособности специалиста важно также уделять внимание и развитию стрессоустойчивости, в данном случае перспективна работа психологов в учебном заведении. Это не только проведение тестирований, но и предоставление профессиональных рекомендаций по определенным гипотетическим производственным ситуациям.

Следует отметить, что немаловажная роль в формировании конкурентоспособного специалиста отводится и учебному заведению, которое само по себе должно обладать определенными критериями, способными по-

мочь сформировать необходимые условия для профессионального и личностного становления будущего специалиста. Наряду с материально-технической оснащенностью учебного заведения огромная роль отводится преподавателю, который, в свою очередь, формирует в себе качества конкурентоспособного специалиста. Преподавателю важно самому обладать теми качествами, которые необходимо сформировать у студента: это и волевые, и деловые, и нравственные, и интеллектуальные. А значит, что становление творческой личности, способной к самоактуализации, самоопределению и саморазвитию происходит не только на полюсе студентов, учебное сотворчество столь же важно и для личности преподавателя: изживается центрирование на самом по себе предметном содержании дисциплины, а структурирование дисциплинарных знаний становится средством и посредником продуктивных взаимодействий со студентами, основой сотворчества. В свою очередь, конкурентоспособный выпускник, обладающий фундаментальными знаниями, набором необходимых умений и навыков, умеющий осуществлять целеполагание, находить нужные решения, последовательно добиваясь результата, постоянно обогащать свой профессиональный и социальный опыт, выстраивать индивидуальную траекторию личностного саморазвития на основе принципа гуманизма, приносит учебному заведению конкурентоспособность. Так осуществляется процесс интеграции «учебное заведение – выпускник, выпускник – учебное заведение». Таким образом, одной из целей образования на современном этапе является не сообщение знаний по различным дисциплинам, а развитие у студента заинтересованности и потребности в расширении собственных умений, рост собственной компетентности, воспитание всесторонне развитой личности, постоянная активизация познавательного интереса и, в конечном итоге, формирование конкурентоспособности. Все это направлено на формирование потребности к непрерывному образованию и самообразованию. Важно сформировать у студента умение учиться, что, в свою очередь, формирует личность будущего специалиста, способную самостоятельно формировать в себе конкурентоспособность. Реализация этой цели

во многом зависит от содержания обучения и выбора его методов. В Федеральном государственном образовательном стандарте сделан акцент на самостоятельную работу, что ставит студента перед необходимостью самообразования; преподавателю же необходимо грамотно построить работу по ее организации. Если во время обучения в вузе самообразование носит характер вспомогательной деятельности, дополняя образовательный процесс, то после его завершения важным становится процесс самообразования, как средство постоянного получения новых знаний и умений, необходимых для достижения мастерства.

Таким образом, к некоторым условиям, необходимым для формирования конкурентоспособного специалиста, можно отнести:

1. Формирование образовательной среды в учебном заведении, которая способствовала бы развитию личности будущего специалиста с опорой на культуру и гуманизм как ее основополагающий принцип;

2. Работа психологической службы учебного заведения с целью формирования у студента, как будущего специалиста, стрессоустойчивости;

3. Организация самостоятельной работы, способствующей формированию стремления к самообразованию;

4. Формирование волевых, деловых и интеллектуальных способностей, что можно достичь при организации деловых игр, проведении научно-практических конференций и т.д.;

5. Формирование конкурентоспособности учебного заведения через подбор высококвалифицированных педагогов, способных к самообразованию и собственному профессиональному росту.

Личность, характеризующаяся конкурентоспособностью, свободна в выборе смысловых и профессиональных ориентаций, но и в полной мере ответственна за результаты данного выбора; она последовательно реализует эту ответственность, понимая и выстраивая жизнь не только и не столько как непрерывный профессиональный рост, но и, руководствуясь принципом гуманизма, интегрирует и реализует профессионально и личностно значимые доминанты, качества и способности, преобразует свой внутренний мир, стремясь к творческой самореализации в профессии.

Гуманизация высшего образования предполагает единство общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития личности. Данное социально-педагогическое и методическое основание требует пересмотра целей, содержания и технологий образования, целью которого должна стать личность, развивающаяся и самореализующаяся в гармонии с собой, природой и обществом.

#### Библиографический список

1. Андреев В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. – 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – 608 с.
2. Воронцова В. Г. Гуманизация образования: Теория и практика. – СПб.: ГУМП, 1997. – 96 с.
3. Зеер Э. Ф., Кормильцева М. В. Социально-личностные компетенции и профессиональная мобильность как целевая ориентация образования. // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 10. – С. 72–78.
4. Кобелева Е. П., Матвиенко Е. Н. Отраслевое профессиональное образование: иноязычная подготовка будущих экономистов-международников в транспортном вузе // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №3. – С. 137–141.
5. Коровина И. А., Соколова Л. Б. Самообразовательная деятельность как фактор формирования профессиональной направленности // Педагогический журнал Башкортостана. – 2011. – № 6. – С. 97–107.
6. Малахова О. Ю. Социокультурное самоопределение студента в рефлексивно-образовательной среде вуза: теория и практика: монография. – Самара-Оренбург, 2013. – 156 с.
7. Масалова О. Ю. Личностное развитие студента как ценность. // Педагогическое образование и наука. – 2009. – 11. – С. 9–14.
8. Межуев В. М. Культура и образование. – М., Прогресс-Традиция, 2009. – 244 с.
9. Митина Л. М. Психологические основы развития личности в системе «человек – образование – профессия» // Человек – образование – профессия: материалы междунар. науч. конф. – М.: МГППУ, 2009. – С. 10–15.
10. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М., Издательство Московского психолого-социального института, 1996. – 253 с.
11. Токарева Е. В. Исследование конкурентоспособности личности как особой формы реализации потенциала человека в профессиональной деятельности // Человек – образование – профессия: материалы междунар. науч. конф. – М.: МГППУ, 2009. – С. 160–163.

**Коновалова Вера Владимировна***Аспирант кафедры философии и социально-гуманитарных дисциплин с курсом социальной работы Башкирского государственного медицинского университета, verakonovalovaufa@yandex.ru, Уфа***СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ  
МИРОВОЗЗРЕНИЯ ВРАЧА**

*Аннотация.* На основании результатов анкетирования выпускников медицинского университета и практических врачей разных медицинских специальностей выделены ведущие факторы, способствующие формированию их мировоззрения, высоких профессиональных и морально-нравственных качеств, отвечающих современным требованиям отечественного здравоохранения. Отмечена необходимость повышения эффективности преподавательской деятельности, мотивации к обучению, организации и качественного ведения учебно-образовательного процесса, а также усиления гуманитарной и социально-философской направленности в подготовке студентов с целью формирования должного уровня мировоззрения будущих врачей.

*Ключевые слова:* философия, медицина, мировоззрение, анкетирование, образование, мотивация, рейтинг, жизненные ценности, жизненные сферы, педагог, деятельность, компетентностный подход, компетентность.

**Konovalova Vera Vladimirovna***Postgraduate Student at the Department of Philosophy and Social and Humanities with a course of Social work Bashkir State Medical University, verakonovalovaufa@yandex.ru, Ufa***SOCIAL AND PHILOSOPHIC ASPECTS  
OF DOCTOR'S WORLD OUTLOOK FORMATION**

*Abstract.* Based upon the results of questionnaire survey of graduates of medical universities and practical doctors of different medical specialties the leading factors promoting formation of outlook, the high professional and moral qualities meeting current demands of domestic health care were pointed out. The need to increase the efficiency of teaching activity, motivation to training, the organization and high-quality conducting educational process, and also strengthening of humane and socio-philosophic orientation in training of students to form the outlook of future doctors on a proper level.

*Keywords:* philosophy, medicine, world outlook, questionnaire survey, education, motivation, rating, vital values, spheres of life, teacher, activity, competence approach, competence.

Подготовка специалистов в медицинских вузах по Федеральным государственным образовательным стандартам третьего поколения ориентирована на компетентностный подход в образовательном процессе [3; 6; 7; 8]. Его реализация предусматривает широкое использование активных и интерактивных форм проведения учебных занятий, повышение качества профессиональной подготовки врачей [4]. Наряду с профессиональной подготовкой главным в образовании врача должно стать формирование принципиально нового личностного мировоззрения, базирующегося на его духовных качествах, гуманности и доброго отношения к пациенту [5; 9].

Для современной теории образования ха-

рактерно осмысление методов и способов мышления в условиях образовательной среды, усиление рефлексивности, расширение сферы приложения философских подходов к образовательному процессу [1; 2; 10; 11]. Социально-философская основа такого образования важна для объективной оценки профессиональных медицинских знаний, получаемых обучающимися путем теоретического освоения конкретных наук и их закрепления в практической деятельности.

Учитывая важность медицинского образования в становлении мировоззрения врача, мы поставили задачу – выявить основные факторы, способствующие его эффективному развитию. С этой целью проводилось анкетирование выпускников Башкирского

государственного медицинского университета трех ведущих факультетов (лечебного, педиатрического и стоматологического (191 человек)) и практических врачей различных специальностей (184 человек). Результаты анкетирования позволили выявить ряд наиболее важных факторов в формировании мировоззрения выпускников и практикующих врачей. По мнению большинства респондентов, таковыми являются: осознанный выбор профессии врача – 63,7 %; профессиональная и педагогическая компетентность преподавателя – 76,5 %; взаимосвязь преподаваемых профильных дисциплин с врачебной деятельностью – 49,6 %; организация учебных занятий через непосредственное общение с больными – 77,6 %, образовательная среда медицинского университета – 46,7 %; изменение содержания преподаваемых дисциплин и усиление связи с врачебной практикой – 53,9 %. Многие выпускники (56,5 – 80,6 %) считают выделенные ими факторы наиболее важными в формировании профессионального и нравственного мировоззрения специалиста-врача, по сравнению с практическими врачами (46,7–77,6 % респондентов). Успешность развития мировоззрения врача в процессе обучения в вузе напрямую связана с мотивацией выбора данной профессии.

Специфика мотивационного компонента как детерминационной основы развития профессионального мировоззрения врача отражена в ответах респондентов на вопрос «Чем объясняется Ваш выбор профессии врача?». Отрадно отметить, что большинство выпускников (71,2 %) выбрали профессию врача самостоятельно, желая помогать людям в исцелении болезни. Практические врачи данному мотиву выбора своей профессии отдают значительно меньшее предпочтение – 56,0 %. Необходимо отметить и другие факторы, которые отражаются на выборе профессии врача: духовно-нравственный кризис современного общества – 47,2 % респондентов; недостаточное материально-техническое обеспечение лечебно-профилактических учреждений – 47,5 %; невысокий уровень профессиональной подготовки специалистов для врачебной деятельности – 42,7 %; недостаточный уровень заработной платы – 21,2 % респондентов.

В ходе наших исследований нами был

проведен анализ жизненных ценностей и жизненных сфер, способствующих развитию мировоззрения врача. Перечень жизненных ценностей включал саморазвитие, духовное совершенствование, креативность, социальные контакты, личные достижения, сохранение индивидуальности, материальное положение, собственный престиж. Респондентам (практическим врачам и выпускникам медицинского вуза) в ответе на вопрос «Какие жизненные ценности способствуют развитию мировоззрения врача?» было предложено указать ранговое место (I-VIII) изучаемым жизненным ценностям с целью выявления наиболее значимых из них в развитии мировоззрения врача (Таблица).

Сравнительный анализ жизненных ценностей показал, что ведущими факторами в развитии мировоззрения врача, по единодушному мнению респондентов, являются саморазвитие (65,0 % врачей и 55,5 % выпускников), духовное совершенствование (35,0 % и 28,8 % соответственно) и личные достижения (21,7 % и 26,2 % соответственно) с ранжированными показателями I-III.

Остальным анализируемым жизненным ценностям (сохранение индивидуальности, социальные контакты, креативность, материальное положение и собственный престиж) респонденты не отводят существенной роли в развитии мировоззрения врача.

К жизненным сферам развития мировоззрения врача были отнесены: обучение и образование, общественная жизнь, профессиональная жизнь, увлечения, семейная жизнь и физическое развитие. В формировании мировоззрения врача единодушное предпочтение респондентов отдается двум ведущим жизненным сферам – обучению и образованию (76,1 % врачей и 69,0 % выпускников) и профессиональной жизни (55,6 % и 47,1 % соответственно).

В компетентностной модели обучения, широко используемой в медицинском университете, одним из главных требований к педагогу является так называемая «вариативная концептуальная компетентность», предполагающая глубокое знание не только преподаваемого предмета, но и смежных и ключевых дисциплин медицинской специальности [12, с. 106].

Педагог, по мнению многих респондентов (73,4 % выпускников и 79,6 % врачей),

Таблица – Значимость жизненных ценностей в развитии мировоззрения врача

Ранжированный показатель респондентов	Жизненные ценности		Количество респондентов, %	
	врачи	выпускники	врачи	выпускники
I	Саморазвитие	Саморазвитие	65,0	55,5
II	Духовное совершенствование	Духовное совершенствование	35,0	28,8
III	Личные достижения	Личные достижения	21,7	26,2
IV	Сохранение индивидуальности	Сохранение индивидуальности	18,3	18,3
V	Креативность	Социальные контакты	16,7	12,6
VI	Социальные контакты	Материальное положение	21,7	14,7
VII	Материальное положение	Собственный престиж	27,2	27,7
VIII	Собственный престиж	Креативность	35,0	27,2

должен обладать следующими качествами: высокой профессиональной компетентностью и культурой; высокими нравственными качествами; в совершенстве владеть современными образовательными технологиями; осуществлять компетентностный подход в профессиональном образовании. Педагогическому коллективу кафедр медицинского университета в своей образовательной и воспитательной деятельности необходимо обратить внимание на усиление мотивации к обучению студентов и повышению их собственной активности в получении качественных знаний.

На эти факты было обращено внимание со стороны респондентов, отвечавших на вопрос «Что, по Вашему мнению, мешает формированию современного мировоззрения врача в образовательном процессе?».

Практикующие врачи и выпускники считают, что таковыми являются: недостаточная собственная активность в обучении (47,8% и 52,4% соответственно и низкая мотивация к обучению 45,1% и 58,1% соответственно).

Врачебная профессиональная деятельность вносит определенную корректировку в развитие мировоззренческих принципов, идеалов и ценностей человека. Такого мнения придерживаются 47,7 % опрошенных респондентов-выпускников и врачей. Учитывая данное обстоятельство, в образовательном процессе необходимо внедрять такие формы и методы обучения, которые способствовали бы значительному повышению профессионального уровня мировоззрения врача. Это важно ещё и потому,

что 47,3 % выпускников и 59,2 % врачей отмечают, что их профессиональное мировоззрение сложилось на недостаточном уровне. В образовательном процессе медицинского вуза, наряду с изучением специальных дисциплин необходимо уделять важное внимание гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам (так считают 39,8 % выпускников и 36,5 % врачей), а также периодическим изданиям, способствующим формированию мировоззрения врача (24,2 % и 27,0 % соответственно).

Если специальные дисциплины способствуют становлению специалиста, то философия и гуманитарные дисциплины формируют в нем личность мыслящего и ответственного творца собственной жизни, достойного гражданина своей страны с собственным мировоззрением.

В заключение необходимо отметить следующее. Формирование профессионально значимой личности врача, его мировоззрения, прежде всего философского, означает не что иное как усвоение им морально-этических принципов, развитие мышления и профессиональной компетентности, стремление к осмыслению своей врачебной деятельности. Развитие мировоззрения врача должно основываться на формировании адекватного представления о себе, своих реальных и потенциальных, особенно духовных, возможностях; раскрытии в себе личностных черт и качеств, необходимых для профессиональной врачебной деятельности; всестороннем гармоничном развитии личности со способностью к обучению и са-

мосовершенствованию.

Возрастание требований к общекультурному и профессиональному содержанию мировоззрения врача вызвано увеличением объема знаний, совершенствованием медицинской теории и расширением возможностей медицинских технологий. Социально-философский подход к медицинскому образованию и формированию мировоззрения врача является важным шагом в подготовке высококвалифицированных специалистов.

#### Библиографический список

1. *Абаев Ю. К.* Философия и медицинское образование // Медицинский журнал. – 2008. – № 2. – С. 34–39.
2. *Абаев Ю. К.* Философские основы мышления врача // Медицинские новости. – 2009. – №4. – С.1–10.
3. *Амиров А. Ф.* Современные ориентиры медицинского образования в России // Высшее образование в России. – 2008. – № 3. – С. 22–26.
4. *Белякова Н. А., Корсаевская Т. В., Щербо А. Л. и др.* Российская модель последипломного медицинского образования в контексте тенденций развития медицины на рубеже XX–XXI вв. // Биомедицинский журнал. – 2012. – № 3. – С. 1–7.
5. *Ботвинова А. В.* Феномен духовности и высшее образование // Высшее образование в России. – 2004. – № 5. – С. 158–161.
6. *Городецкая И. В.* Формирование профессиональных компетенций студентов медицинских вузов // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2012. – №12. – С. 38–43.
7. *Килейников Д. В.* Современные подходы к организации образовательной деятельности в медицинской академии // Высшее образование в России. – 2011. – № 11. – С. 59–63.
8. *Коноля А. И.* Компетентностная модель подготовки специалиста-медика // Высшее образование в России. – 2010. – № 1. – С. 98–101.
9. *Кудрявая Н. В., Зорин К. В., Суворова Е. В.* Проблемы духовно-нравственного развития студентов-медиков // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2012. – № 9. – С. 65–68.
10. *Кузнецова А. Я.* Философия образования в трудах исследователей XX-го века // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №4. – С. 21–26.
11. *Никифоров А. Л.* Философия в системе высшего образования // Вопросы философии. – 2007. – № 6. – С. 17–23.
12. *Русина Н. А.* Компетентностный подход в системе высшего медицинского образования // Высшее образование в России. – 2010. – №2. – С. 100–107.

*Паршина Олеся Сергеевна*

*Ассистент кафедры теории обучения русскому языку и педагогической риторике, Института филологии, массовой информации и психологии Новосибирского государственного педагогического университета, lesing\_sergeevna@mail.ru, Новосибирск*

## МЕСТО ИНТУИЦИИ В СТРУКТУРЕ ЛИДЕРСКОЙ ОДАРЕННОСТИ ПЕРВОКУРСНИКОВ

*Аннотация.* В статье рассматриваются понятия одаренность, лидерская одаренность. Обоснована востребованность в современной социокультурной ситуации исследования феномена лидерской одаренности. По мнению автора, существует взаимосвязь между интуицией и лидерской одаренностью. Обосновано понимание автором интуиции как особого свойства субъекта, качества, необходимого и присущего лидеру, для которого характерен элемент произвольности возникновения, а также недостаточная осознанность тех критериев, которые лежат в основе выдвижения той или иной гипотезы. Описаны результаты эмпирического исследования, проведенного с участием студентов Института рекламы и связи с общественностью Новосибирского государственного педагогического университета, целью которого является установление взаимосвязи между параметрами лидерской одаренности и интуиции с применением ряда психодиагностических методик. Обсуждаются результаты корреляционного и факторного анализа полученных данных, которые дают основание полагать, что интуиция связана с лидерскими способностями и, возможно, включена в нее как структурный компонент.

*Ключевые слова:* одаренность, лидерская одаренность, интуиция.

*Parshina Olesya Sergeevna*

*Assistant of the Department of Russian Language Education Theory and Pedagogical Oratory of the Institute of Philology, Mass Information and Psychology at the Novosibirsk State Pedagogical University, lesing\_sergeevna@mail.ru, Novosibirsk*

## INTUITION PLACE IN STRUCTURE LEADER ENDOWMENTS OF FIRST-YEAR STUDENTS

*Abstract.* The concepts of endowments, leader endowments are considered. The demand in a modern sociocultural situation of research of a phenomenon of leader endowments is proved. According to the author, there is an interrelation between intuition and leader endowments. The understanding by the author of intuition as special property of the subject, the quality necessary and inherent leader for which the element of involuntariness of emergence, and also insufficient sensibleness of those criteria which underlie promotion of this or that hypothesis is proved. Results of the empirical research conducted on students of the Institute of advertizing and public relations at the Novosibirsk state pedagogical university which purpose is interrelation establishment between parameters of leader endowments and intuition with application of a number of psychodiagnostic techniques are described. Results of the correlation and factorial analysis of the obtained data suggest the idea that the intuition is connected with leader abilities and, possibly, is included in it as a structural component.

*Keywords:* endowments, leader endowments, intuition.

Проблема одаренности в настоящее время становится все более актуальной. Это прежде всего связано с потребностью общества в неординарной творческой личности. Неопределенность современной окружающей среды требует от человека не только высокой активности, но и способности к нестандартным решениям, генерированию гипотез

и эффективному разрешению проблемных ситуаций [8]. Раннее выявление, обучение и воспитание одаренных и талантливых детей составляет одну из главных проблем совершенствования системы образования. Под одаренностью нами, вслед за А. И. Савенковым, Е. П. Ильиным, понимается интегральная личностная характеристика, креативно

реализующаяся в различных сферах на основе высокого мотивационного потенциала, высокой психофизической активности (трудолюбия) и демонстрирующая успешность в деятельности. Основным признаком проявления одаренности следует считать активность (интенсивность, результат, находчивость и пр.) в определенных видах деятельности. Дополнительным ключевым показателем одаренности является самоопределение (высокий уровень мотивации) и творческий подход в осуществлении данной деятельности [4; 8; 9].

Большое внимание в современной науке уделяется исследованию различных видов одаренности, но вместе с тем феномен «лидерская одаренность» является мало изученным. Лидерские качества способствуют конкурентоспособности, важны как средство самоутверждения личности в ситуациях современной жизни, поэтому мы считаем попытку рассмотрения феномена лидерской одаренности необходимой и своевременной.

Лидерская одаренность – это мера незаурядности, талантливости и гениальности человека, проявляющаяся в способности «вести людей за собой», сплотить их в единую команду.

Мы считаем необходимым качеством лидера наличие интуиции, благодаря которой лидеру удастся находить решение даже в самой сложной ситуации. Лидерская одаренность, включающая интуитивные способности, наиболее остро проявляется в сложных ситуациях общественной и личной жизни, при обострении споров и конфликтов, которые без участия лидера не могут быть разрешенными оптимальным способом.

Анализ работ, посвященных изучаемой проблеме, подтверждает существование интуиции в структуре лидерской одаренности, однако изучение данного феномена нельзя признать завершенным, так как нет комплексного исследования, позволяющего решить вопросы о содержательной стороне интуиции, её образования и функционирования в познавательном процессе.

В процессе получения нового знания важную роль играют логическое мышление, способы и приемы образования новых понятий, законы логики. Но опыт познавательной деятельности подсказывает, что не всегда достаточно обычной логики, немало-

важное значение в этом процессе занимает интуиция, которая сообщает познанию новый импульс и направление движения.

Мы в данном исследовании рассматриваем интуицию как особое свойство субъекта, качество, необходимое и присутствующее у лидера; как свойство, для которого характерен элемент произвольности, случайности возникновения интуитивного решения, быстрота появления гипотез и принятия решения, а также недостаточная осознанность тех оснований, которые лежат в основе выдвижения той или иной гипотезы.

Слово «интуиция» происходит от латинского слова *intuitus* (или от лат. *intuitio*, *intueri*, *intueor*), что означает «созерцание», «усмотрение», «видение» или «пристально смотреть» [2; 5].

Существует несколько определений этого понятия. Мы исходим из понимания интуиции как акта непосредственного восприятия, «схватывания» проблемы, осуществляемого преимущественно на основе работы правого полушария. Интуиция характеризуется неосознанным восприятием как внешних событий, так и внутренних процессов. Поэтому человек, обладающий развитой интуицией, мгновенно синтезирует все сигналы из внешней среды (неосознаваемые образы), из внутренней (скрытые значения переживаемого по поводу этих образов), личную значимость. Это описывается как проявление особой наблюдательности, чуткости и проницательности. Такая особая организация процесса переработки информации позволяет предвидеть возможности, которые несёт в себе внешняя среда [9].

Методологической основой исследования явились отечественные и зарубежные теоретические разработки психологии и педагогики одаренности (А. И. Савенков, Д. Б. Богоявленская, В. Н. Дружинин, Е. П. Ильин, А. М. Матюшкин и др.), лидерства (А. Н. Ильин, М. Роджерс и др.); интуиции (М. Бунге, В. Р. Ириша, Е. П. Хайкина, Э. Бёрн, К. Юнг и др.) [4; 8; 9].

Основной целью данного эмпирического исследования являлось установление взаимосвязи интуиции и лидерской одаренности. *Экспериментальную выборку* составили студенты первого курса Института рекламы и связи с общественностью НГПУ. Всего в исследовании приняло участие 62 человека.

Исходя из цели и задач диагностического этапа исследования нами был сформирован следующий банк *диагностических методик*:

1. *Диагностика лидерских способностей* (Е. Жариков и Е. Крушельницкий) [3].

2. *Диагностика самоактуализации личности* (А.В.Лазукин в адаптации Н.Ф.Калина) [10]. Она включает в себя ряд шкал: 1) *шкала ориентации* во времени показывает, насколько человек живет настоящим, не откладывая свою жизнь «на потом» и не пытаясь найти убежище в прошлом; 2) *шкала ценностей*. Высокий балл по этой шкале свидетельствует, что человек разделяет ценности самоактуализирующейся личности (истина, красота, уникальность, самодостаточность и др.); 3) *взгляд на природу человека* может быть положительным (высокая оценка) или негативным (низкая); 4) *высокая потребность в познании* характерна для самоактуализирующейся личности, всегда открытой новым впечатлениям; 5) *стремление к творчеству или креативность* – неперемный атрибут самоактуализации, которую попросту можно назвать творческим отношением к жизни; 6) *автономность*, по мнению большинства гуманистических психологов, является главным критерием психического здоровья личности, ее целостности и полноты; 7) *спонтанность* – это качество, вытекающее из уверенности в себе и доверия к окружающему миру, свойственных самоактуализировавшимся людям; 8) *самопонимание*. Высокий показатель по этой шкале свидетельствует о чувствительности, сензитивности человека к своим желаниям и потребностям; 9) *аутосимпатия* – естественная основа психического здоровья и цельности личности, это хорошо осознаваемая позитивная «Я-концепция», служащая источником устойчивой адекватной самооценки; 10) *шкала контактности* измеряет общительность личности, ее способность к установлению прочных и доброжелательных отношений с окружающими; 11) *шкала гибкости в общении* соотносится с наличием или отсутствием социальных стереотипов, способностью к адекватному самовыражению в общении.

3. *Тест смысловых ориентаций* (Д. Крамбо и Л. Махوليца в адаптации Д. А. Леонтьева) [6]. Методика предназначена для определения уровня удовлетворен-

ности смыслом жизни и жизнью в целом. Данная методика измеряет 5 *составляющих шкал*: цели в жизни; процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни; результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией; локус контроля-Я (Я – хозяин жизни); локус контроля-жизнь, или управляемость жизни.

4. *Диагностика интуитивного канала эмпатии* В. В. Бойко [1]. Методика предназначена для диагностики выраженности различных проявлений эмпатии, а также общего уровня эмпатических способностей. В данной методике нас интересует только интуитивный канал эмпатии.

5. *Карты интуиции* М. С. Норбекова. Данная методика разработана М. С. Норбековым и предназначена для тестирования и тренировки интуиции.

В качестве основного метода статистического анализа эмпирических данных использовался метод ранговой корреляции  $r_s$  Спирмена. Обработка данных осуществлялась в программе Statistica 6.0. [7]. Самое высокое эмпирическое значение коэффициента ранговой корреляции  $r_s=0,783$ , при уровне значимости  $p=0,05$  выявлено между параметрами «Самореализация» и «Интуиция» по М. С. Норбекову, данная связь свидетельствует о том, что чем выше уровень интуиции, тем больше уровень самореализации взрослой личности.

Также установлены следующие значимые взаимосвязи: между ориентацией во времени и интуицией, ценностями и интуицией, взглядом на природу человека и интуицией, потребностью в познании и интуицией. На высоком уровне значимости выявлена также взаимосвязь между переменными «интуиция» (по В. В. Бойко) и «самореализация» ( $r_s = -0,638$ , при  $p \leq 0,001$ ), это еще раз подтверждает, что чем выше уровень интуиции, тем больше самореализация.

В результате факторизации психологических переменных выделились 4 фактора, которые определяют параметры интуиции, связанные с лидерской одаренностью.

*Фактор 1* определяется взаимосвязью пяти переменных: взгляд на природу человека (0,700), креативность (0,878), потребность в познании (0,850), результативность (0,870), Я – хозяин жизни (0,851). Это фактор можно назвать «фактором креативности»,

который свидетельствует, что креативность выше у лиц, позитивно относящихся к миру, с выраженной потребностью в познании, саморазвитии, самодвижении и в достижении результата, способных самостоятельно выстраивать собственную жизнь.

*Фактор 2* определяется взаимосвязью девяти переменных: автономность (0,583116), аутосимпатия (0,592847), гибкость в общении (0,744447), контактность (0,482415), самопонимание (-0,563510), эмоциональная насыщенность (0,583059), стрессоустойчивость (0,592847), надежность (0,618200), настойчивость (0,645643). Этот фактор можно назвать «ситуативная коммуникация» или «гибкость в общении», которая сопровождается контактностью, эмоциональной насыщенностью жизни и др. Знак «минус» показателя «самопонимание», видимо свидетельствует о том, что чрезмерная самоуглубленность может быть помехой для гибкого общения.

*Фактор 3* определяется взаимосвязью семи переменных: способность менять стиль (0,628201), ориентация во времени (0,603123), решительность (0,584760), управляемость жизни (0,675343), инициативность (0,659543), предвидение поведения людей (0,669250), независимость (0,682415). Этот фактор можно назвать «социальная успешность», он свидетельствует о способности самостоятельно менять стиль поведения в зависимости от условий, о высоком стремлении к саморазвитию.

*Фактор 4* определяется взаимосвязью десяти переменных: ценности (0,885185), спонтанность (0,772843), цели в жизни (0,718200), выносливость (0,673630), терпение (0,744447), самокритичность (0,769542), требовательность (0,882415), восприимчивость к новому (0,927637), оптимистичность (0,879270), воля (0,879270). Этот фактор можно назвать «Ценностно-волевой».

Хотя в данном исследовании мы не получили связей собственно лидерских способностей (методика Е. Жарикова и Е. Крушельницкого) и показателей интуиции, однако различные стороны лидерской одаренности

(коммуникативные качества, потребность в самоактуализации, креативность и пр.) и проявления интуиции показали наличие достоверных связей как при корреляционном, так и факторном анализе. Наши данные позволяют полагать, что интуиция связана с лидерскими способностями и, возможно, включена в нее как структурный компонент. Полученные результаты являются основой для продолжения исследований в данном направлении.

#### Библиографический список

1. *Бойко В. В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М. : Филюн, 1996. – 472с.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 3-е изд., доп. и перераб. – СПб ; М. : Прайм-Еврознак : АСТ МОСКВА, 2008. – 838 с.
3. *Жариков Е. С.* Для тебя и о тебе : книга для учащихся / Е. С. Жариков, Е. Л. Крушельницкий. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
4. *Ильин Е. П.* Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб: Питер, 2012. – 448 с.
5. Краткий психологический словарь / авт.-сост. С. Я. Подопригора, А. С. Подопригора. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2010. – 318с.
6. *Леонтьев Д. А.,* Калашников М. О, Калашникова О. Э. Факторная структура теста смысловых ориентации // Психологический журнал. –1993. – т. 14 – №1. – С. 150–155.
7. *Разумникова О. М.* Основы психологического исследования и статистического анализа данных : учебное пособие / О. М. Разумникова ; Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск : НГПУ, 2008. – 60 с.
8. *Савенков А. И.* Психология детской одаренности : учебное пособие для вузов по специальности «Педагогика и психология» : рек. УМО вузов РФ / А. И. Савенков. – М. : Генезис, 2010. – 440 с.
9. *Савенков А. И.* Психодидактика / А. И. Савенков. – М. : Национальный книжный центр, 2012. –360 с.
10. *Фетискин Н. П.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп : учебное пособие для вузов : рек. М-вом общего и проф. образования РФ / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Психотерапия, 2009. – 544 с.

**Федорова Мария Александровна**

*Кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Омского государственного технического университета, sidorova\_ma79@mail.ru, Омск*

## **КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА НАУЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТА**

*Аннотация.* Представление о научной подготовке студентов как о системе обусловило необходимость проектирования многокомпонентной модели критериев ее оценки. Качество научной подготовки рассматривается с опорой на понятие «качество высшего образования». Выделяются критерии научной подготовки с точки зрения системы, процесса и результата. Учтены такие факторы, как научно-исследовательская компетентность выпускников вуза; научная среда вуза; системы научного образования вуза (научной подготовки студентов); воздействие научного образования на систему высшего образования в целом и на процессы изменения и развития общества. Полученная модель является инвариантной и предполагает построение на ее основе вариантов моделей оценки научной подготовки в зависимости от уровня образования, типа вуза, группы критериев.

*Ключевые слова:* научно-исследовательская работа студентов, качество научной подготовки, критерии оценки качества, моделирование

*Fedorova Maria Aleksandrovna*

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Foreign Languages Department of Omsk State Technical University, sidorova\_ma79@mail.ru. Omsk*

## **CRITERIA OF QUALITY CONTROL IN STUDENTS' RESEARCH WORK**

*Analyzing students' scientific work as a system presupposes creating the multifactor model if its quality assessing. Quality of scientific work is approached on the base of "higher education quality" concept. The offered criteria are classified into system, process and result groups. The model obtained is an invariant one and serves as a base for creating its versions depending on education level, type of the university, criteria group etc.*

*Key words:* students research work, quality of research work system, quality assessment criteria, modeling.

Мы заинтересованы в максимально широком обсуждении подходов. Наша основная задача – повышение уровня качества образования. В достижении этой цели Ассоциация ведущих университетов является нашим союзником.

*Дмитрий Ливанов*

*(из выступления на собрании*

*Ассоциации ведущих вузов России, 30.01.2014)*

Основная проблема при определении целей регулирования и развития системы научно-исследовательской деятельности студентов состоит в несовершенстве системы механизмов оценки научной подготовки в вузе. Очевидно, что квалиметрический подход очень важен в диагностике и прогнозировании отдельных элементов научно-исследовательской деятельности студентов, а также при оценке готовности студентов к на-

учно-исследовательской деятельности. Природа оценки качества процесса или предмета дуальна: она выполняет как контролирующую, так и развивающую функцию. Поэтому использование квалиметрической технологии в педагогической системе подготовки студентов к НИД является актуальным. Педагогический мониторинг системы научного образования должен включать оценку готовности студентов к научно-исследователь-

ской деятельности (НИД), эффективности их работы, диагностики уровня сформированности научно-исследовательских компетенций, оценки уровня развития психолого-педагогической компетенции научных руководителей и состояния научной среды вуза, т.е. рассматривать систему НИДС как многокомпонентную.

В контексте происходящих в системе образования изменений для моделирования унифицированной системы средств диагностики состояния научной подготовки студентов, необходимо решить следующие задачи:

- определить содержание понятия качества научного образования с опорой на понятие «качество образования»;

- выделить сферы (компоненты, факторы) оценки качества научного образования и их взаимосвязь;

- для проектирования технологий мониторинга научно-исследовательской компетентности (НИК) и ее компонентов соотнести формальные требования к качеству научного образования, отраженные в ФГОС в виде компетенций с существующим экспертным мнением;

- проанализировать существующие технологии оценки сформированности НИК и проверить их на соответствие и полноту охвата компонентов данной компетенции;

- выявить критерии и возможные формы оценки остальных компонентов системы научного образования в вузе.

В целом, качество образования – это соответствие образовательных услуг определенным, заданным заранее стандартам, которые должны отвечать требованиям времени и ожиданиям общества. Более точно, качество образования – это его соответствие «многообразным потребностям, интересам личности, общества, государства; это системная совокупность иерархически организованных, социально значимых сущностных свойств образования» [8, с. 44]. Этот подход разделяют такие исследователи, как Л. Б. Железнова, В. А. Качалов, В. Д. Шадриков и др. [3; 5; 11].

Данное определение обуславливает и требования к качеству образования, которое, по мнению Е. С. Трегубовой, «определяется, с одной стороны, его содержанием, а с другой – обеспеченностью материально-техническими, информационными и кадровыми ресурсами», что предполагает успешное

функционирование всей системы вуза [12]. В список задач, решение которых может способствовать совершенствованию инструментария вузовской системы обеспечения качества, исследователь включает разработку методологии количественной оценки качества процесса обучения. При этом предлагается использовать основные принципы процессного подхода [12].

Сложная динамика развития качества образования обусловлена изменениями современного социально-экономического контекста в целом (глобализация, Болонский процесс, стандартизация) и научной среды в частности [2; 11]. Видение качества образования как двустороннего явления (качество получаемого и качество предоставляемого образования) соответствует содержанию и основным задачам применения ведущего подхода современной педагогики – компетентностного подхода.

Среди проблем оценки качества образования выделяют следующие:

1. превалирование оценки результата над оценкой показателей процесса деятельности вуза;

2. невнимание к экспертным оценкам со стороны общественных организаций и профессиональных сообществ.

В Государственной программе «Развитие образования» на 2013-2020 годы и Федеральном законе, вступившем в силу с 1 сентября 2013 года, признается роль общественно-профессиональных структур в сфере оценки качества образования и его гарантии, а также необходимость создания условий для развития подобной оценки деятельности образовательных учреждений и аккредитации образовательных программ [6]. Кроме того, как показывает практика, экспертное мнение может учитываться и при формировании весовых значений отдельных компетенций или компонентов в составе компетенции [10].

Научное образование входит в систему образования как в сложную систему и, следуя за общим и профессиональным, является сквозной линией, проходящей через все ступени образования, и особым этапом. Под особым этапом понимается обучение в аспирантуре и докторантуре, хотя в свете последних изменений аспирантура также становится образовательной программой и не обязательно предполагает защиту диссертации. В данном исследовании научное образование рассматривается как сквозная линия,

чем обусловлены и требования к его качеству.

Объектами мониторинга высшего образования выступают: образованность выпускников вузов; образовательные среды вузов или их ресурсный потенциал (а именно интеллектуальный потенциал вуза и материально-техническая база); системы высшего образования (всех уровней); воздействие высшего образования на процессы изменения и развития в обществе [7, с. 35].

По отношению к НИД, эти *объекты* конкретизируются как научно-исследовательская компетентность выпускников вуза; научная среда вуза; системы научного образования (научной подготовки) вуза; воздействие научного образования на систему высшего образования в целом и на процессы изменения и развития общества (Рисунок).

Как показал анализ работ, подготовленных учеными Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов, понятие «качество высшего образования» вслед за понятием «высшее образование» может трактоваться с нескольких точек зрения: как процесс, как образовательная система и как результат [7]. Соответственно, к научному образованию также можно предъявить требования с точки зрения процесса, результата и системы в целом. Для оценки системы качества высшего образования предлагается использовать макрокритериальную модель, учитывающую все три аспекта качества образования [7, с. 46].

Качество результата научной подготовки в соответствии с предложенной моделью включает такие основные факторы, как оценка готовности студентов к НИД, оценка эффективности НИДС, уровень вовлеченно-

сти студентов (в том числе педагогическое сопровождение НИДС), психолого-педагогическая компетенция научного руководителя. Итоги научного анализа перечисленных факторов в сфере подготовки студентов технического вуза представлены в работах А. М. Завьялова М. А. Федоровой [4, 9, 10].

С учетом результатов проведенных нами исследований, а также принципов построения и структуры модели, предложенной Н. А. Селезневой нами была построена многокритериальная модель оценки системы качества НИД вуза (Таблица).

Данная модель включает три группы взаимосвязанных критериев: критерии оценки системы как ресурсного потенциала вуза, критерии оценки процесса (управления процессом) и критерии оценки качества научной подготовки обучающихся (результата). Она представляет собой инвариант, который может быть конкретизирован в виде вариантов для оценки системы научной подготовки конкретного вуза или их группы (например, технические, медицинские, военные), определенной ступени образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура, докторантура), а также по той или иной группе критериев. Универсальность проектируемой модели позволяет варьировать ее наполнение в соответствии с принятыми стандартами и целями отдельного вуза, что предполагает детализацию перечисленных критериев.

Таким образом, перспективами проводимого исследования являются:

1. проектирование и апробация системы оценки научной подготовки в техническом вузе с учетом специфики инженерного образования;
2. создание модели формирования и оцени-

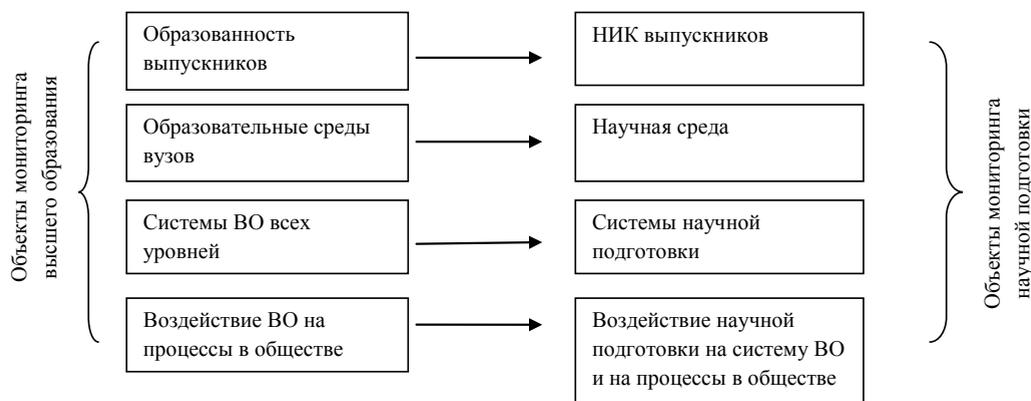


Рисунок – Объекты мониторинга научной подготовки.

Условия (ресурсный потенциал)	Управление системой НИД (критерии оценки процесса)	Управление качеством (критерии оценки результата)
1	2	3
<p>1. Группа критериев, характеризующих общие (кадровые, организационные, нормативно-правовые, информационно-технические и др.) условия для существования, функционирования и развития системы качества научной подготовки студентов</p>	<p>2. Группа критериев, характеризующих управление качеством функционирования (или подсистему обеспечения качества научной подготовки студентов)</p>	<p>3. Группа критериев, характеризующих управление качеством (состояние деятельности по саморазвитию и улучшению качества):</p>
<p>1.1. Существование конкретных носителей идей и концепции качества научной подготовки из числа организаторов образования, преподавателей и студентов вуза. Их численность в сравнении с потенциально возможной. Уровень их мотивации и подготовленности.</p> <p>1.2. Содержание и уровень концептуальных документов по обеспечению и улучшению качества научной подготовки студентов.</p> <p>1.3. Содержание и уровень нормативного комплекса документов, описывающих систему качества научной подготовки студентов.</p> <p>1.4. Организационно-функциональная структура внутреннего и внешнего управления качеством научной подготовки (включая структуру социального диалога со сферой труда).</p> <p>1.5. Ресурсное обеспечение системы управления качеством научной подготовки в вузе: 1) квалификационный уровень преподавателей и организаторов научной подготовки, в том числе психолого-педагогическая компетенция научных руководителей; 2) учебно-методическое обеспечение образовательного процесса; 3) методическое обеспечение научной подготовки обучающихся; 3) информационно-компьютерная база реализации системы управления качеством научной подготовки; 4) материально-технические условия процесса научной подготовки; 5) финансовое обеспечение научной деятельности обучающихся.</p>	<p>2.1. Подгруппа критериев, характеризующих состояние и достигнутый уровень развития основных компонентов подсистемы обеспечения качества научной подготовки согласно заданным целям функционирования:</p> <p>2.1.1. Целеполагания и структурного моделирования в области качества научной подготовки.</p> <p>2.1.2. Нормирования в области качества научной подготовки. Содержание и уровень полного ГОС ВПО, включающего федеральный, национально-региональный и вузовский компоненты. (перечень компетенций, относящихся к НИД).</p> <p>2.1.3. Доведения целей по качеству до обучающихся, обучаемых и организаторов образовательного процесса.</p> <p>2.1.4. Проектирования содержания научной подготовки в соответствии с целями и нормами в области качества высшего образования.</p> <p>2.1.5. Системы диагностики готовности студентов к НИД.</p> <p>2.1.6. Системы диагностики эффективности НИД студентов.</p> <p>2.1.8. Системы привлечения выпускников в аспирантуру.</p> <p>2.1.8. Системы закрепления молодых ученых в вузе и их адаптация.</p> <p>2.1.9. Ресурсного обеспечения качества научной подготовки.</p> <p>2.1.10. Системы оценки качества научной подготовки в вузе.</p> <p>2.1.11. Механизмов формирования и принятия управленческих решений по обеспечению качества научной подготовки студентов.</p>	<p>3.1. Подгруппа критериев, характеризующих состояние и достигнутый уровень развития основных компонентов подсистемы улучшения качества научной подготовки</p> <p>3.1.1. Прогнозирования и проектирования ряда новых целей (целей развития) по качеству научной подготовки, их нормирования с учетом перспективных тенденций (отечественных и мировых) в области качества высшего образования;</p> <p>3.1.2. Проектирования комплекса средств достижения новых целей. Обновления содержания научного образования и технологий развития НИК;</p> <p>3.1.3. Реализации комплекса средств достижения новых целей;</p> <p>3.1.4. Ресурсного обеспечения управления развитием (улучшения качества);</p> <p>3.1.5. Формирования и принятия управленческих решений, направленных на улучшение качества научной подготовки.</p>

1	2	3
<p>1.6. Соотношение ресурсов в системе качества на функционирование и на развитие.</p> <p>1.7. Механизмы учета лучших общемировых, европейских и российских тенденций в совершенствовании качества научной подготовки студентов.</p>	<p>2.2. Подгруппа критериев, характеризующих результаты управления качеством научной подготовки:</p> <p>2.2.1. Качество подготовки выпускников (включая удовлетворенность выпускников и работодателей уровнем их НИК и профессиональной подготовки).</p> <p>2.2.2. Качество научной подготовки студентов на разных этапах обучения в вузе.</p> <p>2.2.3. Отсев студентов (состояние и динамика по годам) как критерий эффективности образовательной деятельности.</p> <p>2.2.4. Эффективность НИР (как отношение социального и/или экономического эффекта к затратам).</p> <p>2.2.5. Вклад в обеспечение социально-экономического развития регионального социума.</p>	<p>3.2. Подгруппа критериев, характеризующих результаты (динамику) улучшения качества:</p> <p>3.2.1. Повышение качества научной подготовки выпускников;</p> <p>3.2.2. Повышение качества научной подготовки студентов по этапам обучения;</p> <p>3.2.3. Увеличение студентов, вовлеченных в НИД;</p> <p>3.2.4. Рост эффективности НИР;</p> <p>3.2.5. Увеличение вклада в обеспечение социально-экономического развития регионального социума.</p>

вания научно-исследовательских компетенций студентов технического вуза с учетом ФГОС;

3. анализ и сопоставление существующих методик оценки компонентов научно-исследовательской компетентности.

**Библиографический список**

1. Анисимова В. А., Карпова О. Л. Развитие научно-исследовательской работы студентов как фактор формирования творческой активности // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 2. – С. 160–164.

2. Ефремова Н. Ф., Мехси Б. Ч. Системность и преемственность в формировании Фонда оценочных средств технического вуза // Совет ректоров. – 2011. – № 5– С. 33–40.

3. Железнова Л. Б. Управление качеством дополнительного образования. [Электронный ресурс] URL: [http://bank.orenipk.ru/Text/t43\\_11.htm#2](http://bank.orenipk.ru/Text/t43_11.htm#2). (дата обращения 03.02.2014).

4. Завьялов А. М. Подготовка научно-педагогических кадров в России и за рубежом: система отбора и образовательные программы // Вестник СибАДИ. – 2010. – № 4 (18) – С. 78–83.

5. Качалов В. А. Проблемы управления качеством в вузах // Стандарты и качество. – 2000. – № 5 – С. 82–85.

6. Распоряжение Правительства РФ «О Концепции Федеральной целевой программы разви-

тия образования на 2011–2015 годы» от 7 февраля 2011 г., №163-р. ...

7. Селезнева Н. А. Качество высшего образования как объект системного исследования. Лекция-доклад. Изд. 4-е, стереотипное. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 95 с.

8. Словарь согласованных терминов и определений в области образования государств-участников содружества независимых государств / Под ред. Н.А. Селезневой. – М.: НИТУ «МИСиС», 2012. – 244 с.

9. Федорова М. А., Завьялов А. М. Психологическая компетентность научного руководителя и мотивация научной деятельности студента как условия совместной научной работы // Вестник СибАДИ. – Омск: СибАДИ. – № 1 (23).– 2012. – № 1. – С. 145–149.

10. Федорова М. А., Завьялов А. М. Диагностика готовности студентов технического вуза к научно-исследовательской деятельности // Образование и наука. – 2014. – № 1. – С. 132–145.

11. Шадриков В. Д. Качество образования: чего мы хотим? // Аккредитация в образовании. – 2013. – № 1 (61). – С. 12–15.

12. Экспресс-форум: как обеспечить качество образования // Аккредитация в образовании. [Электронный ресурс] URL: [http://www.akvobr.ru/ekspress\\_forum\\_kachestvo\\_obrazovania.html](http://www.akvobr.ru/ekspress_forum_kachestvo_obrazovania.html). (дата обращения: 31.01.2014).

**Ванчинова Ольга Валерьевна**

Преподаватель медицинского колледжа Оренбургского Государственного Университета,  
olga\_31555@mail.ru, Оренбург

## **МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СЕСТРИНСКОГО ДЕЛА**

*Аннотация.* В статье предложена педагогическая модель формирования исследовательских умений будущих специалистов сестринского дела в процессе профессиональной подготовки. Модель состоит из качественно различных, взаимосвязанных и взаимодополняющих блоков: целевого, структурно-содержательного, процессуального и критериально-оценочного. Разработанная модель отражает внутреннюю логику формирования исследуемого качества и открыта для постоянного обновления. Предложенные педагогические условия, средства, формы, критерии и показатели сформированности, позволяют достичь поставленной педагогической цели.

*Ключевые слова:* модель; исследовательские умения; специалист сестринского дела.

**Vanchinova Olga Valerievna**

Medical College lecturer, Orenburg State University, olga\_31555@mail.ru, Orenburg

## **MODEL FOR THE FORMATION OF RESEARCH SKILLS FOR FUTURE PROFESSIONAL NURSING**

*Abstract.* The paper proposes a model of teaching research skills to the future of nursing professionals in the process of training. The model consists of qualitatively distinct, interrelated and complementary units: the target, the structural and substantive, procedural and criterion-evaluation. The developed model reflects the internal logic of the formation of the test quality and open to constant updates. The proposed pedagogical conditions, means, methods, forms, criteria and indicators of formation allow achieve its educational objectives.

*Keywords:* model, research skills, specialist nursing.

В связи с модернизацией практического здравоохранения и экономическими реформами, изменились требования к специалистам сестринского дела. Сегодня, работодатель заинтересован в инициативном специалисте, который способен самостоятельно ориентироваться в медико-социальных проблемах населения и подходить к их решению с позиции исследователя, используя знания и умения в соответствии с логикой научного исследования.

Сложившаяся ситуация определила необходимость в формировании новых профессиональных компетенций будущего специалиста сестринского дела на период обучения в медицинском колледже. Формированию исследовательских умений студентов отводится приоритетная роль, и это умение рассматривается нами как одна из ключевых компетенций будущей медицинской сестры. Таким образом, цель нашего исследования

направлена на формирование исследовательских умений будущего специалиста сестринского дела и создание необходимых педагогических условий для их эффективной реализации.

В ходе нашего исследования, был проведен констатирующий эксперимент, в результате которого, мы выяснили, что выпускники отечественной системы среднего профессионального образования, не соответствуют современным требованиям, предъявляемым к новому типу специалиста сестринского дела. Исходя из этого, перед нами возникла необходимость в разработке и апробации педагогической модели, отражающей целенаправленное формирование исследовательских умений будущего специалиста.

Педагогическая модель выполняет две основные функции: является эталоном для достижения цели и инструментом её достижения [4]. С точки зрения Т. П. Ильевича, от

цели зависит выбор содержания образования, организация педагогических условий, методов, средств и форм обучения [2].

В соответствии с этим, нами разработана и педагогически обоснована структурно-содержательная модель, согласно поставленной цели, в состав которой входит: целевой, структурно-содержательный, процессуальный и критериально-оценочный блоки. Концептуальная структура модели позволяет её рассматривать как целостную систему, наполненную взаимозависимыми и взаимодействующими элементами, а динамичность определяет процесс поэтапного формирования исследуемого качества. При этом, каждый из этапов состоит из определенных заданий цель которых, направлена на формирование исследовательских умений будущего специалиста сестринского дела.

В основу разработанной модели положены идеи целевого подхода. По мнению В. Г. Гладких, специфика целевого подхода состоит в методологической ориентации на конкретный результат и возможности его обеспечения всеми доступными и известными средствами, не разрушающими принципов ее жизнедеятельности.

Рассмотрим краткое описание разработанной нами модели, процесса формирования исследовательских умений будущего специалиста сестринского дела. Целевой блок основан на достоверности и обоснованности поставленной нами цели исследования. Основу целеполагания составил выявленный нами уровень исследовательских умений будущих специалистов в соответствии с новыми требованиями к данной профессии. В связи с этим нами структурировано содержание данного процесса, интегрирующее совокупность основных структурных компонентов.

Структурно-содержательный блок включает в себя описание принципов, при помощи которых возможно регулировать процесс формирования исследовательских умений. Учитывая специфику профессиональной деятельности будущего специалиста сестринского дела, основными системообразующими являются принципы целеполагания, научности, гуманистической направленности, валеологизации, профессиональной мобильности, единства индивидуально-личностного и социального, интерактивности

образовательной среды.

В содержательном блоке модели представлены три взаимосвязанные и взаимообусловленные структурные компоненты: организационно-целевой, когнитивно-содержательный, коммуникативно-деятельностный. Формирование исследовательских умений на всех этапах профессиональной подготовки специалиста сестринского дела направлено на содержательное наполнение выделенных нами компонентов, которое реализуется в учебно-профессиональной деятельности, освоении исследовательского опыта, эффективном взаимодействии друг с другом на всех этапах реализации цели.

Организационно-целевой компонент направлен на приобретение специальных знаний и умений основ целеполагания, обеспечивает целенаправленное осознание сущности сестринских исследований в профессиональной деятельности, способствует к продуцированию целей собственной исследовательской деятельности. Исследовательская грамотность будущего специалиста сестринского дела способствует приобретению научных знаний, понимание сущности исследовательских умений в будущей профессиональной деятельности (когнитивно-содержательный компонент). Использование и применение специально приобретенных знаний, умений и навыков позволяет их трансформировать в квазипрофессиональной среде, соответствуя, всей логике научных исследований (коммуникативно-деятельностный компонент). Взаимосвязь рассматриваемых компонентов формирования и квазипрофессиональная деятельность целенаправленно приводит к поэтапному развитию и формированию исследуемого нами профессионального качества будущего специалиста сестринского дела.

Процессуальный блок включает в себя педагогические условия, этапы, средства, методы и формы формирования исследовательских умений будущего специалиста сестринского дела. Важным элементом в формировании исследовательских умений будущих специалистов сестринского дела, являются целенаправленный комплекс педагогических условий, реализация которых способствует эффективному формированию исследуемого качества. Мы считаем, что его эффективность достигается: при по-

элементарном формировании целей интегрирующее целеобразование, целеполагание, целеосуществление; обогащение содержания спецкурсом по формированию научного потенциала, целенаправленное насыщение заданий исследовательского характера; реализация исследовательского потенциала направленная на формирование исследовательских умений в учебно-профессиональной деятельности с использованием интерактивных методов, коллективных, групповых и индивидуальных форм обучения. Предполагается, что представленный комплекс педагогических условий способствует более успешному формированию исследуемого нами качества будущего специалиста среднего звена.

Критериально-оценочный блок включает в себя критерии, показатели и уровни сформированности, а также методы ее диагностики. В соответствии со структурными компонентами исследовательских умений были выделены критерии и показатели ее сформированности. В качестве критерия ее сформированности выступают: исследовательская направленность, исследовательская грамотность, исследовательская самореализация.

Формирование исследовательских умений будущего специалиста сестринского дела характеризуется следующими уровнями: стимулирующий (осознанный интерес к сестринским исследованиям), ориентационный (понимание сущности исследовательских умений в профессиональной деятельности), функциональный (самореализация собственной исследовательской деятельности).

Таким образом, разработанная нами педагогическая модель процесса формиро-

вания исследовательских умений будущих специалистов сестринского дела, основана на целевом подходе в профессиональном образовании. Представлена в виде целостной, динамичной системы, которая отражает основную цель нашего исследования, структуру, содержание, средства, методы и формы ее достижения. Разработанная модель ориентирована на предполагаемый результат, является открытой для постоянного обновления и предусматривает возможность перспективной коррекции осуществляемого процесса.

#### Библиографический список

1. *Гладких В. Г.* Теоретические основы целевого подхода в управлении учреждением образования: монография. – М.: Изд-во ИПК и ПРНО МО, 2000. – 252 с.
2. *Ильевич Т. П.* Проектирование педагогического процесса в условиях личностно-ориентированного образования. – Тирасполь, 2002. – 237 с.
3. *Исаев И. Ф.* Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. вузов. – 2-е изд. – М, Академия, 2004. – 208 с.
4. *Краевский В. В.* Методология научного исследования: пособие для студентов и аспирантов гуманитар. – СПб.: Изд-во СПбГУП, 2001. – 143 с.
5. *Маркова А. К.* Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996, – 308 с.
6. *Осмоловская И. М.* Дидактические принципы дифференциации процесса обучения в общеобразовательной школе: дисс. ... докт. пед. наук : Москва, 2002. – 314 с.
7. *Султанова Т. А.* Прогнозирование в деятельности руководителя образовательного учреждения // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2013. – №2 (151). – С. 235–236.

УДК 373,091.

**Корякина Наталья Ивановна**

Кандидат педагогических наук, доцент, natalia.koriakina@gmail.com, Санкт-Петербург.

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛИ ШКОЛЫ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

*Аннотация.* Работа посвящена перспективам продвижения образования для устойчивого развития в школе. На основе анализа отечественного и зарубежного опыта предлагаются основные компоненты модели школы устойчивого развития, анализируются их особенности. В работе показано, что оптимальной для достижения целей ОУР является общешкольная модель. Раскрываются основные направления ее осуществления в школе.

*Ключевые слова:* образование для устойчивого развития, общешкольная модель школы устойчивого развития, школа устойчивого развития.

---

**Koryakina Natalia Ivanovna**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, natalia.koriakina@gmail.com, Saint-Petersburg

## EDUCATION FOR SUSTANABLE DEVELOPMENT AT SCHOOL: MODELS AND STRATEGIES OF IMPLEMENTATION

*Abstract.* The paper examines international practice of Education for sustainable development (ESD) schools. Three dominant models of EfS in existing practice are described and discussed. It is shown that the whole-school model is needed for the EfS to achieve its goals. The paper also discusses the major strategies used in different countries to introduce EfS into schools and considers the ways to adapt them for the Russian educational system.

*Keywords:* education for sustainable development, international experience, whole school approach, sustainability education models, strategies for education for sustainable development.

Образование в интересах устойчивого развития сегодня рассматривают на международном уровне как одно из магистральных направлений модернизации образования, приведения его в соответствие с требованиями 21-го века. В свете образовательных реформ России идеи образования для устойчивого развития (ОУР) приобретают особое значение.

Федеральные государственные стандарты второго поколения ориентируют школу не только на предметные, но и на метапредметные и личностные образовательные результаты. Это все острее ставит вопрос поиска соответствующих инновационных форм организации образовательного процесса, технологий обучения.

Образование в интересах устойчивого развития является ценным источником такого инновационного опыта. Отметим

несколько черт образования в интересах устойчивого развития, которое делает его особенно актуальным в свете перемен в нашем государстве и обществе.

– ОУР направлено в будущее. Это направленность не является абстрактной и декларативной, а проявляется как в его целях и задачах, так и в самом содержании.

– Стремясь формировать новую культуру и экологическое сознание, ОУР постоянно обращается к инновационным педагогическим технологиям. Здесь накоплен богатый опыт использования интерактивных технологий, способствующих развитию коммуникативных качеств, критического мышления, вовлекающих учащихся в практическую деятельность.

– ОУР предлагает системно рассматривать вопросы экономического и социального развития и увязывать их воедино с сохране-

нием и восстановлением окружающей среды. Такой системный подход важен для достижения метапредметных результатов.

Особенно полезным для любой школы нам видится то, что образование для устойчивого развития объединяет множество разрозненных направлений обучения и воспитания общей идеей улучшения качества жизни настоящего и будущего поколений без ущерба для окружающей среды. Здесь интегрируются темы традиционного экологического образования, экономические и социальные проблемы, отечественный и зарубежный опыт. Все необходимые компоненты и технологии школы будущего уже не только существуют, но и апробированы.

В нынешнем году заканчивается объявленное ООН Десятилетие образования в интересах устойчивого развития. Россия наряду со Швецией выступила инициатором Десятилетия, которое было призвано активизировать внедрение ОУР в образовательные системы стран мира. К сожалению, в России Десятилетие не оказало заметного влияния ни на образовательную систему в целом, ни на развитие экологического образования в русле идей ОУР. Ситуация емко резюмирована академиком Н. С. Касимовым: «Идеология ОУР в России в целом не отрицается, но и не воспринимается как универсальная образовательная парадигма, объективно отражающая вызовы времени. Продвижение ОУР в России объективно соответствует интересам страны, однако на деле тормозится» [2].

Возможно, причина неудачи состоит в том, что большинство моделей ОУР предлагали его реализацию как отдельного, нередко изолированного направления работы. В результате внедрение ОУР явно требует значительных дополнительных человеческих ресурсов в период, когда школьные коллективы и без того загружены работой, связанной с магистральными направлениями образовательных реформ.

Чтобы ОУР достигло своих целей, необходимо, чтобы оно стало неотъемлемым и повсеместно реализуемым направлением образования, а жизнеспособной любая модель ОУР будет только в случае, если она будет способна ответить на все актуальные запросы современной школы. В школе ОУР различные направления обучения и воспитания

(гражданственность, толерантность, здоровьесбережение, патриотизм, экологическое образование, и др.) должны выстраиваться вокруг крупной системообразующей идеи.

Целью работы является построение постоянно развивающейся образовательной среды, которая позволит каждому участнику раскрыть свой личностный потенциал в различных областях, стать активным гражданином на местном, национальном и глобальном уровне.

Поскольку устойчивое развитие – это своеобразный образ, идеал, а не готовый рецепт, для достижения этого образа молодежи понадобятся не только (а может, и не столько) знания из различных областей, но и ряд важных личностных качеств и опыт решения проблем и практической деятельности. Среди них:

- умение анализировать изменения в окружающей среде и прогнозировать последствия этих изменений;
- умение применять имеющиеся знания к разнообразным жизненным ситуациям;
- навыки сотрудничества в решении разнообразных проблем;
- способность к аналитическому, критическому, творческому мышлению;
- уважительное отношение к разнообразию в природе и обществе.

Содержание ОУР по своей сути межпредметно и ценностно-ориентировано. В 2000 г. в процессе ознакомления педагогической общественности России с идеями ОУР нами были предложены следующие содержательные линии образования для устойчивого развития [там же]:

- взаимосвязи (в обществе, экономике и природе; между ними, на локальном и глобальном уровнях);
- гражданственность, права и ответственность;
- потребности и права будущих поколений;
- разнообразие – культурное, социальное и биологическое;
- качество жизни, равноправие и социальная справедливость;
- «устойчивые» изменения (развитие в рамках несущей способности экосистем).
- будущее прогнозируемое и непредсказуемое.

При этом самое большое значение имеет содержание, интегрирующее в себе все

указанные линии. Источником подобного содержания не может быть экстраполяция какой-либо науки.

На первый план в современном ОУР должно выйти обсуждение образов экологически устойчивого будущего и способов его достижения. Дети на упрощенных примерах должны познакомиться с идеями низкоуглеродной экономики; промышленных экосистем и агроэкосистем; альтернативной энергетики; различными вариантами секвестрирования углерода; показательными (и привлекательными для детей) примерами конкретных «зеленых» технологий (например, гибридные машины, «умная энергетическая сеть», «умные дома» и др.).

Широта содержания ОУР позволяет внести вклад в его осуществление практически всем предметам школьного цикла. В тех предметах, где внедрение содержания ОУР будет скорее искусственным (например, литература), работа может осуществляться методами, способствующими развитию личностных качеств, важных для воплощения в жизнь идей устойчивого развития. Уже давно стало очевидно, что для перехода общества к ОУР недостаточно сообщить людям набор экологический знаний, обучить их конкретным навыкам и сформировать готовность принимать или одобрять какие-либо конкретные решения тоже явно недостаточно. Важно научить людей критически и системно мыслить, для того чтобы они смогли постоянно анализировать действия на индивидуальном и других уровнях и принимать наиболее адекватные решения как потребители, управленцы или избиратели. Людям также понадобится опыт решения проблем и практической деятельности.

В этой связи особенно актуальными оказываются формы работы, вовлекающие школьников в продуктивное общение и деятельность: групповые, диалоговые формы работы на уроке, клубные формы работы во внеклассной работе и в дополнительном образовании. Среди перспективных технологий ОУР – технология развивающего экологического образования [3], технология ценностно-ориентированного интерактивного обучения [4], технология проектной деятельности. Характерной особенностью вышеперечисленных технологий является гибкость, позволяющая варьировать содер-

жание и методы работы в зависимости от конкретных образовательных задач.

Проектная деятельности особенно органично вписывается в модель школы устойчивого развития, ведь именно она предоставляет широкие возможности для рассмотрения комплексных систем или проблем развития общества с различных точек зрения – естественнонаучной, культурологической, этической и др. В этой области уже накоплено много интересного опыта как в России, так и за рубежом. Конкретные педагогические методы, актуальные для ОУР: структурированные дискуссии, ролевые и имитационные игры, метод «активных ценностей», методы эмоционально-чувственного восприятия природы, обсуждение случаев из жизни (кейсов).

В ШУР используется синергетический подход к развитию и управлению, заключающийся в предоставлении подразделениям и сотрудникам ответственной самостоятельности в пределах их компетенции, поддержании единства понимания целей и ценностей школы, содействие процессам творческой самоорганизации через поддержку разнообразных инициатив внутри школы, поощрение непрерывного профессионального развития.

За прошедшие годы в Петербурге была разработана система Индикаторов качества образования в интересах устойчивого развития [5], предложена система интерактивных семинаров-тренингов для согласования ценностных позиций членов педколлектива, помощи педагогам в поиске своей роли в процессе становления модели ОУР [6]. Особую роль в Школе устойчивого развития имеет социальное партнерство. От других вариантов совместной работы с бизнесом и другими заинтересованными сторонами, по нашему мнению, социальное партнерство отличает работа на уровне местного сообщества во имя общей разделяемой идеи [7]. Социальное партнерство может быть реализовано в участии представителей местного сообщества в управлении школой, предоставлении школе дополнительных образовательных возможностей (например, участие экспертов из бизнеса и местных общественных организаций в проведении школьных мероприятий; организация практики школьников и др.).

По-настоящему эффективное ОУР невозможно в стенах здания, которое демонстрирует детям отсутствие интереса взрослых к применению идей устойчивого развития на практике. В то же время здание может стать и ресурсом ОУР, позволяющим решить многие задачи ОУР не введением специальных уроков или курсов, а через демонстрацию детям особенностей функционирования здания, знакомством с современными технологиями управления школой как организацией. «Зеленое» здание – это не совокупность символических решений, а система, которая разрабатывается специалистами. Среди черт устойчивой школы можно перечислить:

- технологии «умная школа» по аналогии с умным домом;
- умное диодное освещение;
- по-возможности, натуральные материалы при строительстве и оформлении;
- озеленение как средство повышение настроения, оздоровления климата и как наглядный материал;
- «зеленая крыша», которая может служить дополнительной территорией для изучения биологии и экотехнологий.

«Зеленое здание» станет не только наглядным пособием. Оно позволяет экономить на затратах на функционировании, сохранять здоровье, оптимизировать психологический климат и самочувствие. Это уже показано в соответствующих исследованиях [9].

Очевидно, что на экологизацию всех зданий российских школ уйдут десятилетия. Однако и существующие здания смогут стать ресурсом ОУР – здание, например, может рассказать школьникам о своей нагрузке на окружающую среду через систему надписей около электрических выключателей, кранов, батарей. Оно может показать заботу администрации об экологических проблемах через ознакомление школьников с планом расходования средств на ремонт: на что хватает денег, каковы приоритеты и почему они выстроены именно так. «Экологизация» школьного здания может стать предметом большого количества индивидуальных и групповых проектов школьников.

Изложенные выше идеи были обобщены в разработанной под нашим руководством концепции «Школа устойчивого развития – школа для всех», которая вошла в число финалистов конкурса концепций «Школа

Сколково», осуществлявшегося в конце 2011 – начале 2012 гг. [8].

В качестве механизмов перехода к модели «Школа устойчивого развития» можно предложить следующие.

1. На уровне педагогического коллектива – повышение квалификации всего педагогического коллектива школы через систему интерактивных семинаров-тренингов. По окончании обучения педагоги подвергаются ревизии содержание и методы своей работы так, чтобы она лучше отвечала идеям ОУР. Там, где нет возможности провести обучение всего коллектива, формируются т.н. школьные команды.

2. На уровне всего учреждения – разработка внутреннего Плана действий по ОУР на основе системы индикаторов Образования для устойчивого развития. В 2000–2002 гг. была создана, апробирована и распространена во все школы города Стратегия образования для устойчивого развития, включающая систему «индикаторов качества» образования для устойчивого развития. Индикаторы, описания ключевых параметров состояния ОУР в школах, были разбиты на следующие направления: ОУР в образовательном процессе, ОУР и образовательная среда школы, социальное партнерство, управление школой, ресурсы. Заинтересованным школам было предложено проанализировать текущую ситуацию, выбрать то из направлений, которое нуждается в наибольшем внимании и далее спланировать и осуществить проект, призванный улучшить состояние ОУР по конкретным индикаторам. Проекты были поддержаны системой небольших грантов.

В 2012 году в ряде школ Петербурга начата опытно-экспериментальная работа по проектированию и внедрению различных элементов модели школы устойчивого развития.

#### Библиографический список

1. Вебстер К., Жевлакова М. А., Кириллов П. Н., Корякина Н. И. От экологического образования к образованию для устойчивого развития. – СПб.: Наука, САГА, 2005. – 137 с.
2. Касимов Н. С. Экологическое образование. Доклад на III Всероссийской Конференции по экологическому образованию. [Электронный ресурс]. URL: <http://greenlight-int.org/files/> (дата обращения: 10.01.2014).

3. *Кириллов П. Н.* Экологические ориентации учащихся и их формирование в условиях интерактивного обучения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Санкт-Петербург, 2003. – 20с.
4. *Корякина Н. И.* Методика развивающего образования в клубе натуралистического профиля: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2002. – 20с.
5. Образование для устойчивого развития: поиск стратегии, подходов, технологий. СПб., РОО «АсЭКО – Санкт-Петербург», 2000. – 130 с.
6. Образование для устойчивого развития в Санкт-Петербурге. Материалы международного проекта «Интеграция ключевых идей образования для устойчивого развития в систему образования Санкт-Петербурга», СПб., РОО «АсЭКО – Санкт-Петербург», 2002. – 80 с.
7. Социальное партнерство в интересах образования для устойчивого развития. // Социальное партнерство в экологическом образовании в интересах устойчивого развития. Материалы Всероссийской научно-практической конференции и Пленума Научного Совета по проблемам экологического образования при Президиуме РАО. – СПб: ГУП «Водоканал Санкт-Петербурга», 2008. – С. 33–37.
8. Эффективное оценивание // Управление школой. – №3 (551). М., Издательский дом «Первое сентября», 2012. – С. 52–53.
9. *Læssøe J. et al.* Climate Change and Sustainable Development: The Response from Education. Crossnational report. – Aarhus: IALEI, 2009. – P. 3.

# ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

---

УДК 370(09) + 947(571)

**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*

## **МИРОВЫЕ ПОСРЕДНИКИ, КРЕСТЬЯНЕ И ШКОЛЬНЫЕ «НАЙМИТЫ». СУДЬБА СЕЛЬСКИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ УЧИЛИЩ В АЛТАЙСКОМ ОКРУГЕ СЕРЕДИНЫ XIX ВЕКА\***

*Аннотация.* В статье характеризуется преимущественно позитивная роль мировых посредников и крестьянских обществ в деле развития начального образования в селениях Алтайского горного округа в период либеральных реформ 1860–1870-х гг. Речь идет о судьбе волостных школ – одного из наиболее массовых видов училищ, а также сельскохозяйственной школы. Впервые публикуется тот фрагмент рукописного «Отчета о состоянии сельских училищ в Тобольской и Томской губерниях», который посвящен недолгой истории «процветания» волостных школ на Алтае. Отчет написан в 1893 г. известным российским педагогом Б. И. Сциборским по результатам ревизии начальных училищ, но с учетом изысканий, проведенных предшественниками (С. Л. Чудновским, А. П. Булановым, П. А. Голубевым), а также архивной делопроизводственной документации и публикаций в региональной прессе. Сциборский выступает здесь и в качестве историка-исследователя, и в роли создателя интересного, хотя и вторичного, источника для изучения истории образования в Западной Сибири.

*Ключевые слова:* Алтайский горный округ, реформа образования, мировые посредники, русское крестьянство, начальная школа, волостная школа, сельскохозяйственная школа, комиссия Б. И. Сциборского.

---

**Zverev Vladimir Alexandrovich**

*Doctor of Historical Sciences, Professor, of the Department of Domestic History at Novosibirsk State Pedagogical University, korolek1953@gmail.com, Novosibirsk*

**Zvereva Kapitolina Emelyanovna**

*Candidate of Historical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Domestic History at the Novosibirsk State Pedagogical University, kafedrar@mail.ru, Novosibirsk*

## **INTERMEDIARIES OF PEACE, PEASANTS AND SCHOOL «HIRELINGS». THE RURAL PUBLIC SCHOOLS IN THE ALTAI DISTRICT IN THE MIDDLE OF THE 19<sup>TH</sup> CENTURY\*\***

*Summary.* The paper reveals the positive impact of the intermediaries of peace and country societies on the progress of elementary education in settlements of the Altay mountain district in the period of liberal reforms of 1860–1870s. The volost school was one of the most widespread types of schools in agricultural regions. The authors present the first partial publication of hand-written “Report on Conditions of Rural Schools in the Tobolsk and Tomsk Provinces”. The part in question

---

\* 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 FSBEI HPE of «NSPU» for 2012–2016.

concerns the short history of “prosperity” of the volost schools in the region. The report was written in 1893 by a known Russian teacher B. I. Stsiborsky after his inspection of local elementary schools. He also used some researches of his predecessors (S. L. Chudnovsky, A. P. Bulanov, P. A. Golubev), archival materials, office records and publications of regional press. Stsiborsky’s report is both a historical research and an interesting, though secondary, source for studying history of education in Western Siberia.

*Keywords:* Altay mountain district, education reform, intermediaries of peace, Russian peasantry, elementary school, volost school, agricultural school, B. I. Stsiborsky’s commission.

Начало эпохи модернизации культуры и образа жизни крестьянства – основной части населения России – можно отнести ко второй половине XIX в. В селениях Западной Сибири в это время тоже появляются первые признаки перехода от «традиционного» общества к «современному». Стимуляторами и проводниками иногда уже назревших, а иной раз преждевременных или вовсе неоправданных нововведений здесь чаще всего являлись государственные чиновники и сельские интеллигенты – учителя, медики, агрономы. Их деятельность имела противоречивый характер: будучи выразителями прогрессивной исторической тенденции, они далеко не всегда учитывали действительные потребности и возможности деревенской среды, ее психологические, ментальные, культурные особенности и потому не всегда добивались объективно необходимых и субъективно ожидаемых результатов.

В Государственном архиве Томской области (ГАТО) отложились материалы, дающие яркое конкретное представление о роли административных органов, конкретных чиновников, а также крестьянских обществ в деле создания и развития сети начальных общеобразовательных и специальных учебных заведений в сельской местности Западной Сибири эпохи Великих реформ. Большой интерес представляет, в частности, делопроизводство 1866–1872 гг. об учреждении училищ в Алтайском горном округе для обучения земледелию [2].

Инициатором-культуртрегером в региональном масштабе выступил в данном случае мировой посредник Третьяков, чей мировой 5-й участок располагался в северной части Кузнецкого округа (волости Тарминская, Касьминская, Верхотомская и Мунгатская). В июле 1866 г. Третьяков обратился к томскому губернатору с проектом устройства в каждом мировом участке Алтайского горного округа учебной фермы для детей

бывших приписных крестьян и мастеровых. В его письме констатировалось, что в сельской местности Алтая по существу нет действующих учебных заведений, что крестьяне детей в недавно учрежденные волостные школы не отдают, ибо убеждены в бесполезности и даже вреде школьного образования: «Как они выражаются, ученого не уделаешь земледельцем и домохозяином».

Предлагалось убедить крестьян в пользу образования практическим путем: на образцовой учебной ферме, кроме письма, чтения и начал арифметики дети должны изучать основы земледелия, скотоводства, пчеловодства и ремесла, технологии изготовления сельскохозяйственных орудий. «Крестьяне, увидав, что дети их будут воспитываться не для того, чтобы быть только за полштофа сочинителями или переписчиками прошений и бумаг и не для одного снятия писарских должностей, а для того, чтобы быть хорошими земледельцами и хозяевами, будут не так неприязненно смотреть на образование и, вероятно, охотно отдадут детей учиться на ферму... Я уверен в этом положительно: потому что, по знакомству моему с народом, знаю, как охотно он ловится на каждое нововведение в его быте, но, к сожалению, получить его здесь не может, потому что не от кого», – так обосновывал Третьяков свой проект.

Сходные идеи в этот период просто витали в воздухе, а в некоторых местностях России уже был накоплен определенным опытом их реализации. Поэтому объяснимой выглядит положительная реакция на письмо Третьякова со стороны Томского губернского управления. В августе 1866 г. губернатор обратился ко всем мировым посредникам Алтайского округа с письмом, в котором излагалось намерение учредить поблизости от Томска сельскохозяйственную школу для крестьянских детей с целью рационализации местного земледелия. Чиновникам предлагалось разъяснить волостным сходам

необходимость принятия постановлений, которыми мирские общества взяли бы на себя расходы по содержанию этой школы.

Далее в архивном деле содержатся постановления («приговоры») многих сходов Бийского и Кузнецкого округов, где крестьяне единодушно от принятия на себя таких расходов уклоняются. Можно выделить две основных мотивировки отказа и от сбора денег на сельскохозяйственную школу, и от открытия общеобразовательных начальных училищ при волостях либо церквях. Первая – неимение средств по причине многолетнего неурожая хлебов и сенокосных трав, она соседствует в большинстве постановлений со словесным признанием школы «предприятием для благосостояния сельского населения весьма полезным и даже необходимым». Вторая мотивировка официально вошла только в один «приговор», но высказывалась в процессе обсуждения вопроса на многих крестьянских сходах. Крестьяне негативно оценивали опыт обучения подростков из своей среды в Барнаульском горнозаводском училище в предшествующий период. Те, «вышед из училищ, явились к нам совершенно развращенными, так что не только не служили писарями, но, впав в пьянство и дурную жизнь, пали бременем на общество... За них [односельчане] оплачивали все повинности».

Итак, дело учреждения сельскохозяйственной школы неподалеку от Томска для обслуживания всей кабинетной территории Алтая в тот момент оказалось неосуществимым. Однако уже упоминавшийся мировой посредник Третьяков не смирился с обстоятельствами, проявил недюжинную энергию и целеустремленность, решив основать училище на территории своего участка. В феврале – марте 1867 г. он провел в каждом подведомственном ему сельском обществе сходы, и в 59 обществах крестьяне, частично под давлением, частично будучи действительно убеждены в пользе сельскохозяйственного образования, приняли на себя обязательство вносить на устройство и содержание школы «один год по 50 коп., а два года по 20 коп. с души, а затем чтобы школа уже держалась своими средствами». Дополнительные суммы были собраны в городах (Кузнецке, Томске, Барнауле) путем добровольных пожертвований. Мобилизовали также имевшиеся в

волостных правлениях «штрафные» суммы и деньги, вырученные от продажи пригуженого скота.

В мае 1869 г. сельскохозяйственная школа была учреждена в с. Усть-Сосновском Тарминской волости. В 1870 г. в ней обучалось 36 мальчиков. Министр земледелия и государственных имуществ России утвердил ее устав. Дело вроде бы пошло на лад, но, как вскоре выяснилось, держалось оно почти исключительно на плечах Третьякова. С целью ознакомления с постановкой дела на земледельческих фермах и в училищах Европейской России, поисков содействия у научных и технических обществ мировой посредник за свой счет поехал за Урал и вскоре скоропостижно скончался.

Оставшись без столь энергичного вдохновителя и организатора, Усть-Сосновская сельскохозяйственная школа пришла в запустение. В 1872 г. состоялся сход сельчан-учредителей, оформивший изменение статуса школы. В постановлении от 8 марта крестьяне, ввиду отсутствия средств, но «не желая оставлять мальчиков без всякого образования», решили «оставить эту школу в размерах приходского училища с тем, чтобы воспитанников, кроме грамоты, по возможности знакомили с сельским хозяйством».

Изучение документов ГАТО показывает, что всё же подвижническая деятельность Третьякова и других истинных интеллигентов не пропала напрасно: крестьянство постепенно утверждалось на позициях дополнения традиционной семейно-общинной системы социализации детей инновационными школьными формами.

Ярким проявлением этой закономерности можно считать события, описанные еще в одном документе, хранящемся в ГАТО – в «Отчете о состоянии сельских училищ в Тобольской и Томской губерниях». Авторство его принадлежит статскому советнику Б. И. Сциборскому, директору Череповецкой учительской семинарии в Новгородской губернии, бывшему директору училищ Акмолинской и Семипалатинской областей, а затем – Томской губернии, заметной персоне в истории российской педагогики. Отчет был написан по итогам ревизии начальных училищ Западной Сибири, которую Сциборский провел в 1893 г. по поручению Министерства народного просвещения. Автор

мобилизовал также материалы собственных наблюдений, сделанных в предшествующие годы, делопроизводственную документацию училищной и церковной администрации, публикации в местной прессе, появившиеся в 1880-х гг. труды С. Л. Чудновского [6; 7], А. П. Буланова [5], П. А. Голубева [1], в которых не только приводился богатый фактологический материал, но и делались первые исследовательские выводы о развитии школьного дела, в частности, на Алтае в период образовательных реформ.

«Отчет...» Б. И. Сциборского содержит уникальную информацию о развитии в Алтайском горном округе в 1860–1880-х гг. системы сельских волостных школ, которая была одной из самых многочисленных и по количеству самих училищ, и по числу обучаемых в них подростков среди систем начальных школ различного типа. Мы публикуем в данном случае отрывок из этого документа, посвященный недолгой истории «процветания» волостных школ на Алтае. Сциборский выступает здесь и в качестве историка-исследователя, и в роли создателя интересного, хотя и вторичного, источника для изучения истории образования в Западной Сибири. Нам остается только добавить, что в конце XIX – начале XX в. волостные школы сошли с исторической арены, на смену им в роли наиболее популярных среди крестьянства Алтая пришли начальные училища Министерства народного просвещения. Ранее нами были уже опубликованы обширные выдержки из сочинения Сциборского, характеризующие системы сельских приходских и церковно-приходских школ Западной Сибири [4, с. 172–190], но данный фрагмент публикуется впервые.

**Из «Отчета о состоянии сельских училищ в Тобольской и Томской губерниях» Б. И. Сциборского**

[г. Томск]

[1893 г.]

<...> Собственно сельско-волостные школы очень не древнего происхождения; первая такая школа в с. Смоленском [Бийского округа] была открыта только в 1856 г., 5 школ существуют с 1860 г., а 47 основаны в начале [18]70-х гг.; тогда на Алтае введен был институт мировых посредников, большинство которых весьма сочувствен-

но относилось к народному образованию, а потому и основанные ими школы явились наиболее обеспеченными среди других сельских школ (церковно-приходских, миссионерских и казачьих); только горные школы в материальном отношении были поставлены лучше волостных. В начале [18]70-х гг. в архивных делах встречается много приговоров, составленных сельскими обществами под влиянием советов и убеждений со стороны мировых посредников относительно открытия училищ при волостях. В приговорах этих, между прочим, выражено: «Имеющие поступить в училище дети должны быть на квартирах и содержании отцов их. А как дело учреждения училища есть новое, и если бы случилось, что из некоторых деревень не оказалось желающих отдать в училище детей, то обязательным для себя считаем принять доставление в училище с каждой деревни по одному мальчику. Затем составить роспись о расходах, потребных на учреждение училища, и программу по предметам, которые должны преподаваться в училище, мы поручаем волостному старшине». Приговоры эти составлены по одному и тому же образцу с незначительной только разницею в сумме вознаграждения учителю, которая, в некоторых школах достигала – 300 р. и более, что главным образом зависело от числа ревизских душ в волости, с которых собирали деньги на содержание школы. Мальчики отдавались в школу на три года. Для училищ при содействии мировых посредников при волостях построены были прекрасные здания, которые до сих пор существуют. При училище устроена удобная квартира для учителя и просторная комната для детей, обучающихся из отдаленных деревень. Училища были снабжены достаточным количеством учебных пособий, в особенности по истории священной, естественной и русской; классная мебель и вся обстановка были вполне удовлетворительны; всё это до настоящего времени отчасти еще сохранилось.

При таких вполне благоприятных обстоятельствах, казалось, школы могли бы развиваться и процветать, тем более, что во многих из них и учителя на первый раз оказались довольно удовлетворительными; и действительно, некоторый, весьма непродолжительный период времени школы эти

были лучшими во всех отношениях. Но при таких непрочных основаниях, на которые было поставлено дело народного образования, и при той искусственности, которая была принята для привлечения в школу учащихся, постепенно и даже довольно быстро стало замечаться со стороны крестьян охлаждение к ней, явившейся как дело случая и влияния отдельных личностей, а не как результат сознательной общественной инициативы и забот. Преемникам [лиц], подписавших приговор, не понравилось обязательное учение, вследствие чего явилась неаккуратность определенных ежегодных доходов на школу; в некоторых селениях, напр[имер], Гутовском [Томского округа], школы начали содержаться уже на штрафные деньги волости и определенных средств не имели.

И вот, как только сошли с[о] сцены мирные посредники и общественники, составлявшие приговоры об открытии училищ, стало наблюдаться очень странное и вместе с тем печальное такое явление: на сельских сходах общества, обязавшиеся доставлять в школу мальчиков, с трудом могли выполнить эту повинность, потому что бедные крестьяне, дети которых выбирались кандидатами в ученики, упрашивали общественников освободить их от такой повинности, отчасти ввиду того, что у них не было средств на содержание своих детей в училище, отчасти же потому, что в бедной семье даже маленькие ребята оказывают родителям посильную помощь в их хозяйственных работах\*. При таких обстоятельствах сходы почти всегда выбирали для школы мальчиков из зажиточных крестьянских семейств, а к таким почти исключительно принадлежали раскольники; но последние, ревностно оберегая от посторонних влияний свой склад жизни и поэтому предпочитая своих детей обучать дома у своих учителей (начетчиков), чтобы выполнить постановление схода, нанимали вместо своих детей мальчиков [из семей] бедных

\* Нередко встречалось, что в школу посылались очень маленькие дети, или больные, или уроды и увечные, вовсе неспособные к крестьянскому труду; дело в том, чтобы отбыть повинность. Если же выбирались круглые сироты, то деревня, к которой принадлежали мальчики, из общественных сумм отдавала их и платила до 2 ½ р. за каждого в месяц за содержание и квартиру. (Примеч. Б. И. Сциборского).

крестьян, с которыми по этому поводу заключали условия; но бывали случаи, когда отец другого мальчика являлся конкурентом первого, предлагая меньшую плату за то, что пошлет своего сына в школу; тогда последнее условие, как более выгодное, конечно, принималось, и результатом этого нового торга являлась замена первого ученика вторым, что, без сомнения, нельзя признать обстоятельством, благоприятным для школьного обучения. Едва ли нужно разъяснять и доказывать, что причиной такого грустного явления (наймитов) была не столько школа, сколько совершенно от нее не зависевшие обстоятельства, именно – религиозные воззрения раскольников, численность и значение которых как прежде, так и теперь оказывают значительное влияние на крестьянский быт. Обычай посылать в школу наймитов, существовавший в Барнаульском, Кузнецком и Бийском округах, с введением института чиновников по крестьянским делам (1881 г.) совершенно исчез, так как прежние сельские приговоры потеряли всякое значение, вследствие чего обучение в школе теперь потеряло принудительный характер и сделалось необязательным, тем не менее, и до сих пор крестьянам кажется странным обучать детей своих даром, когда еще не так давно за это им платили.

Под влиянием охлаждения крестьян к школе возникли в ней и материальные затруднения, вследствие чего лучшие учителя оставили школу, по необходимости приходилось довольствоваться, лишь бы заместить вакансии, лицами, ищущими место, с малыми способностями и даже вовсе неприготовленными к учебным занятиям, или же за недостатком таковых иногда наставниками снова являлись священники. Таким образом, и сельские школы Алтайского округа постигла та же участь, как и все сельские школы Западной Сибири <...>.

ГАТО. – Ф. 126. – Оп. 1. – Д. 672. – Л. 66 об. – 69. Рукописный подлинник; черновой правленный экземпляр, выполненный двумя почерками – авторским и писарским; подпись – автограф «Бор. Сциборский». Фрагмент публикуется впервые. При подготовке к публикации орфография и пунктуация приближены к современной форме, опущены некоторые авторские примечания, введены дополнительные абзацы, исправлены яв-

ные ошибки и опiski, в квадратных скобках сделаны необходимые дополнения. Авторские исправления текста (впрочем, немногочисленные) не оговариваются.

#### Библиографический список

1. *Голубев П. А.* Народное образование // Алтай: историко-статистический сборник по вопросам экономического и гражданского развития Алтайского горного округа. – Томск: Типолит. Михайлова и Макушина, 1890. – С. 236–298.
2. Государственный архив Томской области (ГАТО). – Ф. 3 (Томское губернское управление). – Оп. 48. – Д. 13, 42.
3. ГАТО. – Ф. 126 (Управление Западно-Сибирского учебного округа МНП). – Оп. 1. – Д. 672. – 205 л.
4. *Зверева К. Е., Зверев В. А.* Как Сибирь училась читать: школа, грамотность и книга в русской деревне конца XIX – начала XX в.: монография. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2013. – 237 с.
5. *Соловой П.* [Буланов А. П.] Народное образование в Сибири: (окончание) // Юридический вестник: издание Московского юридического общества. – 1889. – № 10. – С. 239–262.
6. *Чудновский С. Л.* Исторический ход народного просвещения в Томской губернии: (окончание) // Памятная книжка Томской губернии 1885 г. – Томск: Изд. Томск. [губерн.] стат. ком., 1885. – С. 1–95 (отд. паг.).
7. *Чудновский С. Л.* Школы в Сибири // Журнал Министерства народного просвещения. – 1888. – № 11. – Отд. 4. – С. 20–41; № 12. – С. 56–88; 1892. – № 1. – С. 1–45 (3-я паг.); № 2. – С. 107–140 (2-я паг.).

**Сидорчук Оксана Николаевна**

*Кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории Института истории, гуманитарного и социального образования Новосибирского государственного педагогического университета, sonya97@mail.ru, Новосибирск*

**«ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ГРАМОТНОСТЬ  
ПРОСВЕЩЕННОГО ЧЕЛОВЕКА» ИЛИ «РИСОВАТЬ МОЖЕТ КАЖДЫЙ»:  
ИСТОРИЯ ОДНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА НА СТРАНИЦАХ ЖУРНАЛА  
«РУССКАЯ ШКОЛА» НАЧАЛА XX ВЕКА\***

*Аннотация.* В статье рассматривается источниковый потенциал «толстого» журнала «Русская школа» в выявлении интересной программы художественного образования детей в начале XX века, когда проблемы преподавания изобразительного искусства, формирование специальных навыков для «всех» или для «избранных» становятся предметом обсуждения педагогов. Анализ статей журнала позволил определить цели и задачи художественного образования, принципы построения программы, выявить подходы к отбору содержания, охарактеризовать методические приемы. В статье приводятся интересные сведения об истории одного эксперимента, проводимого в «домашней» школе, устроенной В. А. Гардениной в Воронежской губернии. Выдвинутая педагогами начала XX века гипотеза о том, что научить рисовать можно каждого ребенка, подтверждается на практике. Приводятся данные об организации процесса обучения, логике построения программы, поэтапном освоении учениками различных приемов (знакомство с геометрическими фигурами, создание орнаментальной композиции, рисование по воображению, рисование по замыслу, иллюстрированное рисование и др.). В статье сделан вывод о том, что многие приемы, разработанные педагогами прошлого века, не потеряли актуальности и в настоящее время.

*Ключевые слова:* «толстые» журналы, «Русская школа», художественное образование, методика обучения предметам изобразительного искусства, приемы рисования и лепки.

**Sidorchuk Oksana Nikolaevna**

*Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Russian History, Institute of Historical, Humanitarian and Sociological Education, Novosibirsk State Pedagogical University, sonya97@mail.ru, Novosibirsk*

**«ARTISTIC EDUCATION – THE LITERACY OF AN ENLIGHTENED PERSON»  
OR «ANYONE CAN DRAW»: THE STORY OF ONE EXPERIMENT  
ON THE PAGES OF «RUSSIAN SCHOOL» EARLY 20TH CENTURY\*\***

*Abstract.* Current paper investigates the potential of «fat» (monthly) magazine «Russian school» as a source for revealing of interesting program of artistic education of children in the early 20<sup>th</sup> century when problems of art teaching, development of skills for «everyone» or for «elite» become relevant topics in pedagogical discourse. By analysis of publications aims and goals of artistic education, principles of program structuring were identified, approaches to content selection were revealed and methodical techniques were characterized. Paper illustrates the story of one experiment, conducted in «home» school arranged by V. A. Gardenina in Voronezh Province. The notion that every child can be trained to draw proposed by the pedagogues of early 20<sup>th</sup> century is proved in practice. Description of educational process, logic of program structuring and data of step-by-step mastering of various (acquaintance with geometrical figures, creation of ornamental compositions,

\* 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

drawing from imagination, drawing by concept, illustrated drawing, etc.) techniques by students are included. The conclusion is made that many techniques developed by the pedagogues of previous century have retained their relevance (importance) to present time.

*Keywords:* «fat» magazine, «Russian school», artistic education, fine arts teaching techniques, drawing and modeling techniques

Дискуссии о целях художественного образования, об отборе содержания к урокам искусства, о применении новых методик и технологий, о конечном образовательном результате волнуют современное педагогическое сообщество. Как научить ребенка рисовать? Какие произведения должны послужить основой / опорой в столь нелегком труде? Какие приемы, техники использовать для формирования специальных умений? Ответы на эти вопросы зафиксированы в ФГОС начального (общего) образования [16], учебных программах, в серии учебников «Искусство. Изобразительное искусство», изданных в последние годы [1; 5; 7].

Не впервые подобные вопросы ставили перед собой педагоги и методисты. В начале XX века проблемы преподавания изобразительного искусства, обучение рисованию «всех» или только «избранных, имеющих природные склонности» становятся предметом обсуждения на страницах «толстого» (ежемесячного) журнала «Русская школа». Анализ статей журнала позволит судить о том, как формировалась методика обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста изобразительному искусству (рисованию и лепке), какие приемы «прошли» проверку временем и составляют основу современных технологий, какие – остались в далеком прошлом, как «пожелтевшие» страницы истории методики.

«Толстые» журналы конца XIX – начала XX веков неоднократно привлекали внимание исследователей по истории журналистики [2; 6; 14], имагологии [10; 11; 12; 15], социологии чтения, истории развития образования [8; 9; 13]. Общепедагогический журнал для школы и семьи «Русская школа», основан в 1890 г. известным педагогом, автором учебных пособий по истории, директором одной из столичных гимназий Я. Г. Гуревичем [10, с. 298]. На наш взгляд, потенциал журнала «Русская школа» недостаточно использовался как в изучении истории появления новых методов, приемов, форм и средств обучения, так и в выявлении

моделей обучения, в частности предметам искусства.

Нам представляется интересным проанализировать единичный опыт (некого рода эксперимент) обучения детей рисованию и лепке в «домашней школе», с целью поиска параллелей в обучении предметам искусства в разные исторические периоды. Анализ материалов журнала «Русская школа» позволил: 1) реконструировать методику обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста изобразительному искусству; 2) сделать вывод о том, какие приемы рисования и лепки «прошли» проверку временем и составляют основу современных технологий, какие – остались в прошлом и не были востребованы потомками.

Впервые вопрос о массовом художественном образовании детей актуализировался после либеральных реформ XIX века. На рубеже XIX–XX вв. на страницах журнала «Русская школа» появилась программа художественного образования детей.

Цель художественного образования определялась как массовое «научение» детей умению рисовать и лепить, выражать собственные чувства и эмоции через рисунок и создание пластических фигур [17].

Педагогами определялся следующий круг задач художественного образования.

1. Развитие зрения.
2. Формирование умения «видеть / понимать» рисунок, извлекать необходимую информацию из изображения. «Видеть – надо так же учиться, как и всему иному, и дается это не сразу.... Так, положим, на какой-нибудь предмет смотрят два человека – один не имеет никакого представления о рисовании, а другой умеет рисовать. Первый увидит предмет слишком обще, без всяких деталей, соотношения частей, оттенков окраски, а многое и вовсе ускользнет от его внимания, тогда как другому, наоборот, будут ясны и формы в их соотношении между собой...» [Там же. С. 115].

3. Развитие наблюдательности. Значению наблюдательности отводилось немаловаж-

ное значение: «только при ее развитии возможно движение вперед» [Там же. С. 117].

4. Приобретение необходимых / специальных умений.

5. Развитие критического отношения к окружающему.

Развитие творчества. Детское творчество развивается только тогда, когда освоены специальные приемы («приобретена техническая ловкость»), развита наблюдательность, получен некоторый запас знаний и сформировано критическое отношение ко всему окружающему. Кроме того... «достигается в детях развитие: *работоспособности, терпения, упорства в достижении цели, умение систематически вести работу*» [Там же. С. 118] (явно перекликается с формулировкой современных метапредметных результатов).

Новаторским было не только определение круга задач, но и гипотеза, заключающаяся в том, что научить рисовать можно каждого ребенка через поэтапное (постепенное) освоение приемов рисования.

Обсуждаемая на страницах журнала «Русская школа» программа развития предусматривала рисование человека с натуры; элементов костюма (складки, оборки и т. д.); животных и птиц; листьев, цветов, фруктов; геометрических тел и орнаментов.

Преподавание осуществлялось концентрически, как в отношении предметов, так и в отношении тем. Занятия каждого года были одинаковы, но программа постепенно расширялась и дополнялась новым содержанием и новыми приемами. Круг тем оставался неизменным, но трудность заданий и требования к их выполнению были различны. Этот принцип был заимствован и советскими методистами. Так, идеологически выверенные темы для рисования, создающие у ребенка дошкольного возраста представления о советском государстве и обществе, предлагались в каждой группе детского сада, но задания для их выполнения углублялись и усложнялись каждый год. В качестве примера можно привести сюжеты для рисования в детском саду [3], создающие у ребенка представления о советском государстве, как государстве сильном, обороноспособном (рисунки ко дню Советской Армии), передовом в освоении космоса (рисунки ракеты), чтящем свои исторические революционные традиции (рисунки к Первому мая

и Великой Октябрьской социалистической революции).

В начале XX века, заботясь о «технологичности» в освоении программного материала, педагоги не теряли из виду и проблему успешности занятий, зависящую от следующих условий:

1. систематичность в преподавании и творчество в работе ученика;

2. содержательная насыщенность, формирующая интерес ребенка к изучаемому материалу;

3. жизненность и красота исполняемых тем, «так что исполнение их представляет для ученика живой интерес и эстетическое наслаждение» [17, с. 119];

4. помощь учителя в выполнении поставленных задач;

5. последовательность в предъявляемых требованиях к выполнению заданий;

6. творчество в работах ученика как обязательное условие при новом методе преподавания.

Базой эксперимента стала маленькая школа, устроенная В. А. Гардениной для своего семилетнего сына в имении Боринском (Воронежской губернии). Для совместных с ним занятий были приглашены дети крестьян: два мальчика и девочка в возрасте 6–8 лет.

Организация процесса обучения заключалась в следующем: учебные часы, предназначенные на художественные предметы, делились так: в первом полугодии рисование занимало 1,5–2 часа в неделю, лепка – 1–1,5 часа, рассматривание предметов или наблюдение натуры – 1 час, плетение, вышивание, вырезание, составление узоров – 0,5 часа, рассматривание картин – 0,5 часа. Каждый отдельный урок продолжался час; на свободные занятия или чтение по истории искусств – 1 час. Итого – семь часов.

Перечислим виды деятельности учеников, обращая внимание на характерные особенности эпохи, проявляющиеся в деталях (например, в отборе объектов рисования).

*Знакомство с геометрическими формами.* Изучение геометрических форм начиналось с выявления специфических особенностей формы, затем форма «обращалась» в предмет, так круг обращался в часы, колесо, бубен, чайник, человеческое лицо; овал – в сливу и т.д. Затем переходили к рисованию контуров отдельных плоских пред-

метов обихода: подковы, серпа, лопаты, топора [17, с. 122].

*Создание орнаментальной композиции* заключались в том, что детям давалось несколько элементов геометрического характера, из которых они составляли орнамент. Например, даны кружок, точка и две линии, вертикальная и горизонтальная, из них нужно было придумать кайму для полотенца.

*Рассматривание предметов.* Для рассматривания предметов в арсенале учителя имелась коллекция, составленная из различных предметов обихода и детских игрушек, в нее входили: кубики, коробочки различной формы, мячики, клубки шерсти разных цветов, бубенчики, бусы, колеса, колечки, разноцветные деревянные яйца, бутылочки, баночки, древесные шишки, желуди, раковины, камни. Значение таких упражнений заключалось в том, что ученики убеждались в том, что: 1) предмет не может быть виден весь одновременно, а что видна только одна его часть; 2) при повороте изменяется величина, цвет предмета не всегда одинаков и зависит от падающего на него света; 3) сила и резкость освещения зависят от силы и степени удаления источника света; 4) свет может более рассеянным и более концентрированным [17, с. 123].

*Иллюстрированное рисование.* После прочтения определенного отрывка из художественного произведения (русские народные сказки, произведения Л. Н. Толстого), ученикам предлагалось нарисовать иллюстрации.

*Наблюдение природы* – это разновидность рассматривания, где объектами для наблюдения являются явления природы: дождь, падающий снег, град. Вода в движении (фонтан, ручей), огонь (горящая свеча, топящаяся печь), молния, мыльные пузыри, дым. Главная задача таких занятий – формирование умения улавливать движения. Проведем небольшую историческую параллель. В пособии для дошкольников первой младшей группы (1985 г.) [3] сформулирована одна из задач: «находить в линиях сходство с предметами, явлениями окружающего» [Там же. С. 14] (пример, рисование «Дождик кап-кап», где предварительная работа заключалась в наблюдении за капельками дождя, тучами на небе, лужами) [Там же. С. 15].

Все последовательно сменяющиеся уро-

ки в «школе начала XX века» подготавливали детей к *рисованию с природы*. Темами для рисования с природы служили самые разнообразные предметы: листья растений, лепестки цветов, перья, бабочки; клетчатые и полосатые материи с несложными комбинациями тонов и линий, платки, полотенца, рогожки, ленты в простых комбинациях и с простой окраской, заменяющей плоские орнаменты; плоские предметы обихода: топор, подкова, нож, лопата.

*Способы изображения и материалы* были самыми различными, в зависимости от изображаемого предмета и его характера. Рисовали на белой бумаге, на тоновой, на листах маленького формата, на больших листах, рисовали красками, карандашом, сепией, гуашью, цветными карандашами, рисовали на простой оберточной бумаге углем и мелом.

*Рисование с переменных мест* состояло в том, что дети один и тот же предмет изображали с 5–6 мест, на каждый набросок отводилось 5–10 минут, что формировало умение улавливать самые характерные черты предмета и знакомило с перспективными изменениями. Темы были такие: «Чемоданчик», «Шкатулка», «Валенки», «Дуга», «Человеческая фигура».

*Рисование человеческих фигур и животных* начиналось с изображения позы в одних палочках, соответствующих положению главных костей: нога, например, изображалась тремя палочками и т.п. Такой прием содействовал впоследствии правильному отображению фигуры на бумаге. Впоследствии ученики стали рисовать человеческие фигуры кистью (силуэт) и, наконец, контуром.

*Рисование на открытом воздухе.* При первых занятиях брались несложные предметы: пеньки, ветви деревьев, небольшие деревца.

*Рисование по воображению.* Ученикам предлагалось вообразить (придумать) сюжеты, связанные с определенной темой урока. Например, «Лес», «Поле», «Река». Постепенно задания усложнялись. Так, появляется новый прием: в композиции к определенному предмету, рисованному с природы, придумывали какие-то атрибуты, например, рисовали собаку и пририсовывали к ней будку, цепь и забор, рисовали граммофон, пририсовывали комнату с окном и мяукающую кошку.

*Стилизация и сочинение орнамента.* Занятие это заключалось в том, что дети старались воспользоваться формами и красками, имеющимися в природе, для применения их к украшению предметов «художественной промышленности». Применялось упражнение с цветком: цветок разбирали на составные части, которые при известной комбинации или повторении составляли орнамент. Окраска орнамента тоже заимствовалась с окраски цветка.

Параллельно с освоением приемов рисования ученики занимались лепкой. Роль и место лепки в процессе художественного развития детей состояло в следующем: «...это вполне доступное и интересное для детей занятие с самого раннего возраста, здесь они могут видеть свои мысли, выраженные в конкретных образах, при лепке нет необходимости соотносываться с тем, что можно видеть, чего нельзя» [17, с. 132]. Материалом для лепки служили: глина, воск, пластилин.

Рассмотрим более подробно варианты занятий лепкой, предлагаемые педагогами в начале XX века.

*Лепка по воображению* подразделялась на лепку иллюстративного характера; сочинение орнаментов и предметов; коллективную работу. Первое время лепка и рисование проводились одновременно. Так, например, перед тем, как нарисовать круг, дети вылепливали шар и разрезали его пополам. Таким образом, знакомясь с формой круга.

*Лепка иллюстративного характера* состояла в передаче найденного, прочитанного или рассказанного. Темы придумывались самими детьми, чаще всего из повседневной жизни. Например, лепка знакомых предметов: домиков, из которых создавались целые деревни и села, церкви, ветряные мельницы, печи с трубами, которые «топились». Изображали катание санок с горки, мытье белья на реке. Учителем предлагались темы отвлеченного характера. Так, например, «Нужда», «Лихорадка» и др. «Нужда», служившая иллюстрацией к сказке Толстого, изображалась в виде какого-то очень безобразного животного, присевшего на задние лапы, с человеческой головой, умышленно обезображенной, и с выражением очень неприятного лица.

*Коллективная работа* состояла в том, что

ученики изготавливали одновременно одну и ту же вещь. Работая совместно, они оживлялись, вступали в соревнование и старались сделать все как можно лучше. Задания были следующие: вылепить соседний завод и прилегающее к нему село (домики, церковь, сам завод с его огромной трубой). Коллективная работа выполнялась и после прочтения отрывка «Из истории искусств» (например, после прочтения сюжета о Египетском храме), и после демонстрации соответствующих рисунков ученики совместно создавали макет храма, одновременно выполняя сложную орнаментальную композицию. В планировании детского художественного творчества в настоящее время также большое значение отводится коллективному созданию детьми изображений: «особое удовлетворение доставляет общий результат, который в этом случае всегда богаче по содержанию, производит более яркое впечатление, чем индивидуально выполненная работа. Дети понимают, что вместе они могут создать более значительное изображение, чем каждый в отдельности» [4, с. 87].

Несмотря на то, что в последующие годы произошли изменения в целеполагании художественного образования детей, отборе программного содержания занятий, разнообразии используемого материала, методике проведения занятий, тем не менее, основные положения, обоснованные в начале XX века на страницах журнала «Русская школа» не потеряли актуальности и в современном художественном образовании детей.

#### Библиографический список

1. *Аишкова С. Г.* Изобразительное искусство. 4 класс: учебник. – Самара : Изд-во «Учебная литература» : Издательский дом «Федоров», 2012. – 128 с.
2. *Есин Б. И.* История русской журналистики (1703 – 1917): учебно-методический комплект. – М.: Флинта, 2000. – 464 с.
3. *Казакова Т. А.* Развивайте у дошкольников творчество. – М.: Просвещение, 1985. – 255 с.
4. *Комарова Т. С.* Детское художественное творчество. – М.: Мозаика – Синтез, 2008. – 160 с.
5. *Кузин В. С.* Изобразительное искусство 4 класс: учебник. – М.: Дрофа, 2013. – 159 с.
6. *Махонина С. Я.* История русской журналистики начала XX в.: учебно-методический комплект: хрестоматия, учебное пособие по специальности «Журналистика». – М.: Флинта : Наука,

2008. – 368 с.

7. *Неменская Л. А.* Изобразительное искусство. Каждый народ – художник. 4 класс. – М.: Просвещение, 2011. – 159 с.

8. *Реутова (Фатеенко) М. А.* Тема сибирской начальной школы в освещении частных педагогических журналов «Русская школа» и «Вестник воспитания» (1908–1914 гг.) // Известия Алтайского государственного университета. – Барнаул, 2010. № 4/3 (68). – С. 194–197.

9. *Реутова М. А.* Тема сибирской начальной школы в освещении ведомственных педагогических журналов (1907–1914 гг.) // Философия образования. – 2011. № 5 (38). – С. 84–91.

10. *Родигина Н. Н.* «Другая Россия»: Образ Сибири в русской журнальной прессе второй половины XIX – начале XX в. – Новосибирск : НГПУ. 2006. – 343 с.

11. *Родигина Н. Н.* «Исполнение культурной миссии России на востоке»: образование в Сибири в освещении еженедельных иллюстрированных журналов второй половины XIX– начала XX вв. // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С. 44–49.

12. *Родигина Н. Н.* «Какая школа нужна Сибири?»: вопросы регионального образования в освещении педагогических журналов конца XIX – начала XX в. // Сибирский педагогический

журнал. – 2006. – № 5. – С. 141–150.

13. *Родигина Н. Н.* «Кому просвещать Сибирь?»: Образовательная проблематика общественно-политических журналов второй половины XIX в. // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – № 5. – С. 141–150.

14. *Родигина Н. Н.* Образ Сибири в педагогических ежемесячниках рубежа XIX – XX вв. // Культура и интеллигенция меняющихся регионов России: XX век. Интеллектуальные диалоги: XXI век. Россия – Сибирь – Казахстан: Материалы VI Всерос. науч. и науч.-практ. конф. с международным участием (Омск, 3-5 октября 2006 г.). – Омск : Международ. ин-т стратегич. проектир., 2006. – С. 127–131.

15. *Родигина Н. Н., Кузнецова Т. А.* Тема Сибири в частных и официальных педагогических журналах второй половины XIX – начала XX в. // Гуманитарные науки в Сибири. – 2012. – № 4. – С. 19–23.

16. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959> (дата обращения 11.02.2014).

17. Художественное образование в школе и новые приемы его преподавания // Русская школа. – 1909. – № 12. – С. 114–135.

**Кузнецова Татьяна Анатольевна**

*Кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета, kta\_06@list.ru, Новосибирск*

## **ПРОСВЕЩЕНИЕ В СИБИРИ НА СТРАНИЦАХ САТИРИЧЕСКИХ ЕЖЕНЕДЕЛЬНЫХ ЖУРНАЛОВ РУБЕЖА XIX–XX ВВ.\***

*Аннотация.* Статья раскрывает специфику темы просвещения Сибири в сатирических еженедельных журналах конца XIX – начала XX вв. Показывает взаимосвязь публикаций с актуальными вопросами просвещения на восточной окраине Российской империи, выявлены особенные черты в их интерпретации в еженедельных журналах для семейного чтения.

*Ключевые слова:* история русской журналистики, история образования, репрезентации региона в еженедельных журналах.

**Kuznetsova Tatyana Anatolievna**

*Candidate of Historical Sciences, Docent of the Department of Russian History at Novosibirsk State Pedagogical University, kta\_06@list.ru, Novosibirsk*

## **THE ENLIGHTENMENT IN SIBERIA ON THE PAGES OF THE WEEKLY MAGAZINES AT THE TURN OF THE XIX–XX CENTURY\*\***

*Abstract.* The article is devoted to the specifics of coverage of the topic of education in Siberia in satirical weeklies in the late of the XIX – early XX century. Showing the relations hip of publications with current issues of education on the eastern edge of the Russian Empire, identified specific features in their interpretation in weeklies for family reading.

*Keywords:* the history of Russian journalism, the history of the Russian enlightenment, representation of the region in the weekly magazines.

Просвещение в Сибири рубежа XIX–XX вв. – достаточно изученная тема в отечественной историографии, имеющая богатую традицию [см. напр.: 1; 2; 13; 16; 27]. Авторы работ в качестве исторических источников для характеристики развития просвещения на восточной окраине использовали как официальные документы, так и источники личного происхождения (воспоминания, письма, дневники) и др. Но за пределами внимания исследователей долгое время оставалась периодическая печать пореформенного периода, на страницах которой современники активно обсуждали вопросы развития образования окраин Российской империи. Отмечу, что за последнее десятилетие этот пробел начал заполняться.

В первую очередь исследователи обратили внимание на ежемесячные периодические издания (так называемые «толстые» журналы) [17; 18; 19; 20; 22; 23], а в дальнейшем на еженедельные иллюстрированные журналы, имевшие широкое распространение среди населения в изучаемый период. Так, например, сотрудники кафедры отечественной истории НГПУ, работая над аннотированным библиографическим указателем «Репрезентации Сибири в русских еженедельных изданиях второй половины XIX – начала XX вв.», опубликовали серию статей, которые позволяют уточнить отдельные сюжеты истории малоизвестных иллюстрированных изданий [см., напр.: 8; 10; 11; 21]. Но несмотря на пристальное внимание региональных исто-

\* Статья написана при финансовой поддержке РГНФ, грант № 12-01-00258 «Репрезентации Сибири в русских еженедельных изданиях второй половины XIX – начала XX в.: аннотированный библиографический указатель».

\*\* The article is written with the financial support of RGNF grant № 12-01-00258 «Representation of Siberia in Russian weekly editions of the second half of XIX - early XX century: an annotated bibliography.».

риков к информативному потенциалу периодической печати, характеристика вопросов просвещения Сибири на страницах сатирических изданий рубежа XIX–XX вв. еще не были предметом специального изучения.

Сатирические журналы рубежа веков, по замечанию признанных исследователей истории журналистики Б. И. Есина и С. Я. Махониной, не самые «долговечные» [7; 12]. Редакторы, выбирая в качестве цели критики в своих изданиях «запретные» политические и социальные темы, могли получить не только денежные штрафы, но и запрет на издание журнала. Хотя интерес публики к склонным к риску издателям и их журналам был высок, о чем говорят большие тиражи изданий (более 50 000 экземпляров).

Среди множества сатирических изданий к «долгожителем» можно отнести «Осколки» (1881–1916) и «Сатирикон» (1908–1913). Ключевыми жанрами в изданиях были фельетон и карикатура, часто запрещенные в других журналах. Стремление не показать «как оно было на самом деле», а высмеять самые порочные явления в жизни общества и привлечь внимание к наиболее острым проблемам создавали особые образы событий, явлений и людей Российской империи конца XIX – начала XX вв., которые отличались от образов реальности, конструировавшихся в литературных, общественно-политических и других журналах.

Юмористический литературно-художественный журнал «Осколки» был создан в 1881 г. на основе предшествовавшего ему художественного еженедельника «Собрание картин». В первый год существования журнала его редактором был статский советник и владелец типографии Роман Романович Голике. В первом выпуске редактор «Осколков» Р. Голике обозначил программу журнала, которая отличалась от предшествующего издания «Собрание картин» более богатым содержанием. К художественному и литературному отделам были добавлены фотолитографированные картины с пояснительным текстом, фельетон и «Смесь». Во вступительной статье к первому выпуску «Осколков» редактор обозначил, что основной темой для журнала являются повседневность Петербурга и Москвы с вкраплениями «провинциальной жизни». Первый номер был разослан в виде отдельного приложения при «больших газетах», тираж которого со-

ставил 40 000 экземпляров.

С 1882 г. по 1906 г. редактированием журнала занимался популярный писатель и журналист Николай Александрович Лейкин. С 1906 по 1908 гг. редакцию возглавлял писатель-юморист Виктор Викторович Билибин, использовавший в публикациях псевдоним И. Грэк. В последние несколько лет, до 1916 г. редактором-издателем был К. Михайлов. Отмечу, что в последние годы своей издательской «жизни» журнал получал далеко не лестные отзывы от редакторов других периодических изданий. Так, например, его характеризовала редакция «Сатирикона» в 1908 г.: «Был честный, симпатичный журнал “Осколки”, в котором при Н. А. Лейкине работали А. П. Чехов, А. Н. Будищев и др. Теперь – это кокотка, павшая на склоне своих дней, размалеванная копеечными красками, безрадостная, со своим примитивным обольщением с помощью скверно нарисованной ноги или лихо выведенного женского бедра» [24, с. 6].

«Сатирикон» – сатирический журнал, первый номер которого вышел в 1908 г. благодаря группе молодых художников и поэтов. Редактором журнала стал недавно приехавший из Харькова писатель и сатирик А. Т. Аверченко, который сумел привлечь к работе с изданием плеяду знаменитых людей – писателей Тэффи (Н. А. Лохвицкую) и Осипа Дымова, поэта Сашу Чёрного (А. М. Гликберга), художника Н. В. Ремизова и др. «Сатирикон» выходил до 1913 г., после чего издание было переименован в «Новый сатирикон».

В публикациях сатирических изданий, затрагивающих просвещение сибирского края, обращает на себя внимание то, что авторы старались «охватить» в статьях вопросы развития образовательных учреждений, уровень грамотности населения, работу местных музеев, театров, библиотек. Информация о тех или иных учебных заведениях восточного края чаще всего появлялась на страницах журналов в связи с необычными распоряжениями / действиями начальствующих кругов училища, школы или гимназии, формируя образ «чиновничьего произвола» и неадекватности сибирского начальства на стезе просвещения. Например, в «Осколках» рассказывается о директоре ветеринарной школы в Тобольске, который ввел «повинность» для воспитанников – обязательная игра на музыкальных инструментах. Это

привело к забастовке, а школа оказалась на грани закрытия [9, с. 5]. Или другой пример, предложенный «Сатириконом». Омский педагогический совет учительской семинарии после попытки самоубийства одного из воспитанников, решил снизить ему оценку по поведению до трех баллов. На это сообщение редакция журнала дала довольно едкий комментарий: «Не много ли три? Если ученик дрожал, тогда еще тройку можно поставить, так как стрельба по движущейся цели труднее, а если не дрожал, за что же тогда три?» [4, с. 7].

Надо отметить, что журналистами уделялось внимание не только учащимся, но и учителям, которые чаще всего оказывались «пострадавшей стороной» в вопросах взаимоотношений с начальством. Проиллюстрируем примером, в «Сатириконе» редакция рассказывает о следующей новости: в Красноярске директором народных училищ было разослано распоряжение учителям народных школ, которым под угрозой увольнения запрещалось написание рапортов и других официальных бумаг без употребления твердого знака, который в начале XX в. был грамматическим «атавизмом» [3, с. 5].

В изданиях поднимался вопрос об уровне образования в Сибири и в России в целом. При этом недостатки в вопросах просвещения, по мнению редакций, зависели как от политики правительства, так и от нравов самого общества. Например, в одном из номеров «Сатирикона» за 1913 г. характеризуются непопулярные среди либералов действия министра народного просвещения Л. А. Кассо, который был сторонником консервативных идей в сфере образования. Массовыми на страницах сатирических журналов были примеры малограмотности сибирского общества, которые проявлялись в разных кругах – начиная со священнослужителей и купцов, заканчивая журналистами и ректорами сибирских газет. Например, в одном из разделов «Сатирикона» приводится цитата из хабаровской газеты «Восток»: «Казалось бы, что вопрос об «отцах и детях» уже давно разрешен нашим маститым писателем Л. Н. Толстым. Но это нам только кажется». Комментарий редакции был следующий: «И справедливо: «только кажется». Присмотришься: он уже не Толстой, а Тургенев. Ах, «Восток», «Восток»! Недаром говорят: ex oriente lux!» [15, с. 10].

Вопрос, связанный с высшим образованием в Сибири, упоминается только один раз в «Осколках» автором, скрытым под псевдонимом Северный варвар:

«Восточный институт во Владивостоке.  
Мертворожденное чадо,  
Пышный пустоцвет:  
Много есть, чего не надо,  
Лишь студентов нет...» [25, с. 5].

Надо сказать, что подобная нелестная характеристика для восточного института была, скорее всего, последствием интереса к русскому Дальнему востоку российского общества и, в первую очередь, властей. Стремление заселить восточную окраину в короткие сроки привело к тому, что на Дальнем востоке оказались далеко не лучшие представители российского общества, что и позволило журналистам и редакторам давать нелестные характеристики жителям и переселенцам восточной окраины.

Ключевой частью политики просвещения являются также учреждения культуры, как музеи, библиотеки, театры и др. В сатирических журналах о них изредка упоминается, но в основном для демонстрации недостатков этих сибирских учреждений. В «Осколках» приводятся примеры плохо работающих библиотек и музеев, разорившихся театров (а также незаинтересованности местных жителей в их восстановлении или строительстве) [см., напр.: 5; 6; 14].

Обобщающую характеристику результатов политики просвещения в Сибири хорошо изложил в стихотворной форме известный поэт Л. М. Медведев, скрывавшийся под псевдонимом Топтыгин [26]. Позволю себе процитировать это произведение:

«Протянувшись вдаль и вширь  
Территорией громадной, просвещается  
Сибирь  
Современностью отрадной.  
Томск приветствовать готов  
Я в прогрессе неустанно:  
Там игорных тьма домов  
Появилась вдруг неожиданно».

Итак, тема просвещения Сибири в сатирических журналах (как и в других еженедельниках) [18], несмотря на массовость статей о восточной окраине в изданиях, была малопривлекательной для редакторов. Небольшое количество публикаций по данной тематике можно объяснить, например, тем, что авторы считали образование и просве-

шение частью успешной цивилизаторской функции русских на востоке. Поэтому сюжеты, связанные с провалом культуртрегерской роли представителей Европейской России в Сибири относились к числу тех, над которыми не стоит смеяться. Хотя определенная доля критики в публикациях встречается. Особенно ярко это прослеживается в «корреспонденциях» «Осколков», в которых авторы стараются привлечь внимание к тому, что чаще всего восточный регион является центром притяжения людей бесталанных, невостребованных в столичных городах. В статьях «Сатирикона» таких противопоставлений практически не встречается.

### Библиографический список

1. *Ангарский М.* Нужды начального образования в Сибири // Молодая Сибирь. – 1909. – № 9. – С. 53–66.
2. *Андреев Н.* Начальная школа в Сибири (по данным переписи 18 января 1911 г.) // Русская школа. – 1915. – № 2. – С. 45–60.
3. Волчьи ягоды // Сатирикон. – 1911. – № 52. – С. 5.
4. Волчьи ягоды // Сатирикон. – 1912. – № 24. – С. 7.
5. *Грэк И. и К°.* Коротенькие корреспонденции // Осколки. – 1896. – № 13. – С. 4.
6. *Грэк И. и К°.* Коротенькие корреспонденции // Осколки. – 1896. – № 37. – С. 5.
7. *Есин Б. И.* История русской журналистики (1703–1917) [Электронный ресурс]: учебное пособие. – М., 2000. URL: <http://www.evartist.narod.ru/text4/10.htm> (дата обращения: 26.02.2014).
8. *Землякова Н. А.* Церковь и общество на страницах «Томских епархиальных ведомостей» во второй половине XIX – начале XX в. [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 5. URL: <http://www.science-education.ru/105-6997> (дата обращения: 10.02.2014).
9. Коротенькие корреспонденции // Осколки. – 1907. – № 6. – С. 5.
10. *Котович Л. В.* «Наш журнал найдет много друзей и помощников для борьбы на поприще сельского хозяйства – за процветание нашей Родины» // Журналистика в коммуникативной культуре современности: новые журналисты для новых медиа. – Новосибирск, 2012. – С. 48–49.
11. *Кузнецова Т. А.* Репрезентации Сибири в иллюстрированных еженедельных изданиях в конце XIX – начале XX в. (на примере журнала для семейного чтения «Родина») // Актуальные проблемы исторических исследований: взгляд молодых ученых. – Новосибирск, 2012. – С. 146–149.
12. *Махонина С. Я.* История русской журналистики начала XX в. [Электронный ресурс]: учебное пособие. – М., 2002. URL: <http://www.evartist.narod.ru/text1/94.htm> (дата обращения: 26.02.2014).
13. *Мисюров А. А.* Краткие сведения из истории дирекции училищ Томской губернии. – Томск, 1913. – 86 с.
14. Осколки провинциальной жизни // Осколки. – 1884. – № 4. – С. 3–4.
15. Перья из хвоста // Сатирикон. – 1913. – № 5. – С. 10.
16. *Потанин Г. Н.* Нужды Сибири // Сибирь: ее современное состояние и ее нужды. – СПб., 1908. – С. 260–294.
17. *Реутова М. А.* Тема сибирской начальной школы в освещении ведомственных педагогических журналов (1907–1914 гг.) // Философия образования. – 2011. – № 5 (38). – С. 84–91.
18. *Родигина Н. Н.* «Исполнение культурной миссии России на востоке»: образование в Сибири в освещении еженедельных иллюстрированных журналов второй половины XIX – начала XX вв. // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С. 44–49.
19. *Родигина Н. Н.* «Какая школа нужна Сибири?»: вопросы регионального образования в освещении педагогических журналов конца XIX – начала XX в. // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – № 5. – С. 141–150.
20. *Родигина Н. Н.* «Кому просвещать Сибирь?»: Образовательная проблематика общественно-политических журналов второй половины XIX в. // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – № 5. – С. 141–150.
21. *Родигина Н. Н.* Журнал «Всемирная иллюстрация» и репрезентации Сибири на его страницах // Гуманитарные науки. – 2013. – № 1. – С. 76–80.
22. *Родигина Н. Н.* Образ Сибири в педагогических ежемесячниках рубежа XIX – XX вв. // Культура и интеллигенция меняющихся регионов России: XX век. Интеллектуальные диалоги: XXI век. Россия – Сибирь – Казахстан: Материалы VI Всерос. науч. и науч.-практ. конф. с международным участием (Омск, 3–5 октября 2006 г.). Омск: Международный ин-т стратегич. проектир., – 2006. – С. 127–131.
23. *Родигина Н. Н., Кузнецова Т. А.* Тема Сибири в частных и официальных педагогических журналах второй половины XIX – начала XX в. // Гуманитарные науки в Сибири. – 2012. – № 4. – С. 19–23.
24. Русский юмор // Сатирикон. – 1908. – № 34. – С. 6.
25. Северный варвар. С Дальнего Востока. Факторы окраинного прогресса (из неизданного справочного словаря Дальнего Востока) // Осколки. – 1903. – № 41. – С. 5.
26. *Топтыгин М.* Сибирское просвещение // Осколки. – 1892. – № 8. – С. 5.
27. *Турчанинов Н. В.* Школьное дело за Уралом // Азиатская Россия. – 1914. – Т. 1. – С. 243–269.

**Франк Артём Владимирович**

*Аспирант кафедры Всеобщей истории, историографии и источниковедения Новосибирского государственного педагогического университета, artem.frank.1988@mail.ru, Новосибирск*

## **Р. Ю. ВИППЕР И РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XX ВЕКА\***

*Аннотация.* Автор анализирует дидактическое наследие выдающегося русского и советского историка Р. Ю. Виппера, наиболее полно отразившееся в написании учебников для средней школы. В статье рассматривается учебная литература по древней истории, Средневековья и Нового времени с точки зрения новаторских, методических приёмов, применяемых Р. Ю. Виппером в системе школьного исторического образования в первой четверти XX в. Акцент делается на актуальных педагогических практик, которые могут быть применены в современной школе. Наряду с этим прослеживаются теоретико-методологические взгляды Р. Ю. Виппера, которые так или иначе нашли отражение на страницах школьных учебников.

*Ключевые слова:* история Древнего мира, история Средних веков, история Нового времени, школьное историческое образование, проблемный метод обучения, приём конкретизации, динамизм, принцип сравнения, принцип синхронности, хронологический метод.

**Frank Artjem Vladimirovich**

*Postgraduate student, Institute of History, Humanitarian and Social Education, of Novosibirsk State Pedagogical University, artem.frank.1988@mail.ru, Novosibirsk*

## **R. U. VIPPER AND DEVELOPMENT OF THE SCHOOL HISTORY TEACHING IN THE EARLY QUARTER OF THE 20<sup>TH</sup> CENTURY\*\***

*Abstract.* The author analyses the didactic heritage of the outstanding Russian and Soviet historian R.U.Vipper. It was reflected to the full extent in writing the text books for secondary school. School literature about ancient history, Middle Ages and New Age is being investigated in the article. It is being done from the point of view of innovate methodic ways which had been applied by Vipper in the system of the school history teaching in the early quarter of the 20<sup>th</sup> century. The focus is being done on the actual pedagogical practice which can be applied in the modern school. Along with this one can see Vipper's both theoretical and methodical views which have their reflection on the pages of school books.

*Keywords:* Ancient World History, Middle Ages History, New Age History, school history teaching, method of finding and solving the problems, method of specialization, dynamism, principal of comparison, principal of synchronism, chronological method.

Роберт Юрьевич Виппер (1859–1954) окончил историко-филологический факультет Московского университета в 1880 г. В этом же году в звании кандидата истории он начинает преподавательскую деятельность в московских гимназиях. Впоследствии ведёт преподавательскую деятельность в Новороссийском (Одесса, 1894–1897), Латвийском (Рига, 1924–1941), Среднеазиатском (Таш-

кент, 1941–1943), Московском (1891–1894, 1897–1922, 1941, 1945–1954) университетах [11, с. 37]. По мнению Д. М. Володина, одного из специалистов по творческому наследию Р. Ю. Виппера рельефнее всего, его талант проявился именно в лекционных курсах и учебниках для школ, написанных им по древней, средней и новой истории [8, с. 153–154].

\*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.

О степени популярности учебников, написанных Р. Ю. Виппером, можно судить по тому, сколько раз переиздавался тот или иной учебник. Так, учебник древней истории издавался с 1900 по 1923 г. в общей сложности одиннадцать раз; учебник истории Средних веков издавался с 1911 по 1923 г. пять раз; краткий учебник новой истории издавался с 1906 по 1923 г. шесть раз [11, с. 43]. Росту популярности учебников способствовал талант лектора Р. Ю. Виппера с присущим ему умением мастерского, интересного изложения материала и ясного выразительного языка. В частности, профессор Московского университета и коллега Р. Ю. Виппера по кафедре Всеобщей истории А. Н. Савин, характеризовал его как человека сложного, тонкого, живого, критически настроенного: «Надо быть слепым, чтобы не видеть в нём очень талантливого человека и блестящего лектора. Среди теперешних московских историков, он, конечно, самый выдающийся лектор» [13, с. 133]. Близкой была позиция Д. М. Петрушевского, который, как и А. Н. Савин, являлся коллегой Р. Ю. Виппера по кафедре Всеобщей истории, хотя собственных высказываний по этому вопросу он не давал [13, с. 133–134]. Н. М. Дружинин, ученик Р. Ю. Виппера, отзывался о нём как о замечательном лекторе, умевшем и семинары вести на необыкновенно высоком уровне [8, с. 154]. Другой ученик Р. Ю. Виппера, ставший выдающимся учёным-античником, Н. А. Машкин, особо выделял семинары по Фукидиду, Плутарху, Тациту и другим античным авторам, которые вводили студентов в лабораторию исследовательской работы историка. Ещё один известный историк Е. А. Косминский отмечал, что вместе с В. О. Ключевским, Д. М. Петрушевским, А. М. Савиным, Р. Ю. Виппер представляет цвет преподавательского состава историко-филологического факультета первых двух десятилетий XX века [9, с. 161–162].

Анализируя содержание лекций, представленных в виде учебников, можно сделать вывод, что Р. Ю. Виппер был сторонником проблемного обучения. Особенно это заметно, когда речь заходит о терминах и понятиях изучаемого периода. Так, во введении к курсу лекций «История Средних веков», впервые изданных в 1911 г., Р. Ю. Виппер

рассматривает основополагающие понятия эпохи: «Средние века», «феодализм», «феодально-крепостническое устройство», «крепостное право» и «крепостное состояние» [7, с. 4–7]. Собирая воедино различные мнения историков о значении представленных терминов, сравнивая их между собой и противопоставляя одну версию другой, Р. Ю. Виппер предлагает свою, оригинальную интерпретацию терминов. В курсе истории Нового времени, особое внимание уделяется термину «гуманизм» и «Возрождение». Здесь, помимо представления различных трактовок терминов, Р. Ю. Виппер рассматривает каждое понятие применительно не ко всему европейскому континенту, но к отдельной стране, выявляя общие и уникальные черты. В частности, выделяются уникальные черты для Италии, Франции и Англии [6].

Проблемный метод обучения Р. Ю. Виппера проявился не только в определении значений терминов и понятий. Каждый раздел его учебников содержит одну или несколько проблем, составляющих композиционную структуру фрагмента, параграфа, главы в целом [1, с. 37]. При этом принцип изучения проблемы применяется тот же, что и при работе над терминами и понятиями: вначале даётся всесторонний анализ проблемы, различные точки зрения на её природу, затем излагается своя позиция, зачастую идущая вразрез с устоявшимися представлениями [12, с. 89].

Наряду с проблемным методом обучения Р. Ю. Виппер широко применяет приём конкретизации исторического процесса. В предисловии к учебнику по истории Древнего мира, изданному для средней школы, он обосновывает целесообразность использования приёма конкретизации тем, что конкретность и обстоятельность описания способствует не только лучшему закреплению исторического момента в памяти и воображении, но и тому, что только так подробные характеристики групп дают учащемуся возможность делать заключения и выяснять для себя связь фактов; он должен сам выявлять все элементы, необходимые для аргументированного суждения о той или другой затронутой теме [4, с. 10].

Всё той же цели конкретизации должны, по мнению Р. Ю. Виппера, служить иллю-

страции, поясняющие и дополняющие текст учебника. При этом ему удаётся не превращать из книги иллюстрированный атлас – иллюстрации служат только привязками к дальнейшему ознакомлению с художественно-реальной стороной исторической жизни [15, с. 70].

Конкретизация и связанный с ней динамизм помогают ему констатировать факт непрерывности, постепенности, преемственности и эволюционности. Они служат для стирания границ между историческими эпохами, снижению степени оригинальности выдающихся явлений в историческом процессе. При этом Р. Ю. Виппер несколько не умаляет значение ключевых событий изучаемой эпохи.

Характерно, что Р. Ю. Виппер довольно мало говорит о последовательности стадий прогресса, их закономерности и необходимости. О возможной повторяемости стадий, об аналогиях развития в разных системах говорится определённое, решительное, что явилось отражением его идеи круговорота истории, позволяющей обнаруживать параллели и аналогии между историческими судьбами народов земли, создававших свои общественно-политические структуры и системы в новых историко-культурных условиях [1].

Курс древней истории построен Р. Ю. Виппером по естественно-географическому принципу, что позволяет рассматривать общественно-исторические явления в определённой обстановке физических условий и отвечает задаче показать эволюционный путь развития. В связи с этим учебник начинается с истории Европы между 3000 и 1000 гг. до н. э. в её наиболее раннем общественном типе. Затем показаны две культуры речных равнин Северной Африки и Передней Азии между 3000 и 600 гг. до н. э., но в качестве следующей, высшей ступени развития. Таким образом, виден географический и общественно-культурный контраст по сравнению со «старинной» Европой. Далее идёт переход к району и культуре Средиземного моря 2000–1000 до н. э., «старинной» Греции 700–100 гг. до н. э., характеристика которой примыкает к изображению первого процесса, но служит для дальнейшего выяснения совершенно нового высшего типа: во-первых, городской общины; во-вторых, крайне подвижной и разносторонней куль-

турной среды. Характеристика Рима 500 – 30 гг. до н. э., несколько возвращает назад в плане эволюционного порядка изложения. В этом периоде показан большой, сложный общественно-политический союз, который впоследствии объединяет весь Средиземноморский мир и подводит итоги всего предшествующего этапа развития всего региона. В заключение, показано разрушение этого огромного союза и движение культуры назад, отчасти под давлением новых сил, которые, в свою очередь, впервые вступают на путь культурного развития. Р. Ю. Виппер присоединяет этот процесс ко всему курсу древней истории. Отсюда – состав двух заключительных глав учебника, из которых последняя содержит в себе материал, обыкновенно относимый к курсу Средних веков [4].

Обращает внимание ещё одна особенность учебника истории древнего мира – хронология, введённая в учебник, как нетрудно заметить, почти вся приблизительная. Её значение исключительно в том, что она помогает учащемуся установить последовательность эпох, облегчить ему планировку материала. В этом смысле, в учебнике только одна основная хронологическая дата – порядок изложения [4, с. 12].

В курсе истории Древнего мира наиболее отчётливо проявился применяемый Р. Ю. Виппером принцип сравнения. Наиболее яркий пример – сравнение афинской республики с римской: «В Риме, за всё время республиканского правления оставался в силе тот же порядок, который в Афинах отменили в 487 г., во главе дел стояли очередные, ежегодно сменявшиеся магистраты с законодательной инициативой, судебной и исполнительной властью, начальством над войском, правом распоряжения финансами... Очередь переходила в кругу немногих крупных фамилий... Между ними могло происходить соперничество, но противоположности более или менее сглаживались общими интересами в среде высшего общественного слоя... Эти общие интересы выражались в деятельности сенатской коллегии... В Афинах, начало похоже на Рим. Архонство в его старом виде с прямыми выборами определённых кандидатов отвечало правлению аристократии» [5, с. 200–201].

В творчестве Р. Ю. Виппера наиболее рельефно проявились основные принципы

концепции В. О. Ключевского – принцип синхронности, взаимосвязанности, взаимообусловленности в развитии народов, населявших Европу, требование при построении курса всемирной истории руководствоваться в качестве конструирующего начала выделением тех стран и событий, в которых наиболее колоритно и полно выступают ведущие стороны в эволюции человеческого общества, и, наконец, мысль о существовании определённого набора качеств, присущих обществу и время от времени вновь дающих о себе знать, о некоей неизменной основе человеческой природы [10]. Принцип синхронности отчётливо проявляется в его книге «Иван Грозный» [3], в курсе истории Средних веков, прочитанном в Московском университете по возвращении из эмиграции.

Выделение стран и событий во всемирно-историческом плане, наиболее полно выражающих ту или иную особенность человеческого общества, отстаивалось Р. Ю. Виппером в качестве основы при построении курса всемирной истории, в его совместном докладе с О. П. Герасимовым на заседании учебного отдела исторической секции [13, с. 59]. В курсе лекций «История Средних веков» явления, происходившие приблизительно в одно время, но в разных странах, объединяются Р. Ю. Виппером в отдельные главы. В частности, в одной главе представлены события, явления и процессы, охватывающие одновременно европейские и арабские страны. Обращает на себя внимание, что в курсе представлена история Киевской Руси в единой связи с историей стран Европы и Востока. В этом прослеживаются его представления о единстве всего исторического процесса [7].

В учебнике по истории Средних веков Р. Ю. Виппер старается по возможности избегать описаний и отвлечённых характеристик т. н. состояний, обычно помещаемых им под заголовками «суд», «религия», «военное устройство», «феодализм», «горожане» и т. д. в связи с тем, что, по воспоминаниям самого Р. Ю. Виппера, содержание рубрик подобного рода, с одной стороны, плохо усваивалось учениками, с другой – они не видели связи с событиями, с прагматической историей. Исходя из этого Р. Ю. Виппер старается изображать учреждения, нравы и понятия каждой эпохи в виде действий и столкнове-

ний выдающихся или типичных личностей. Так, например, судебный процесс средневековья представлен клятвой папы Льва III в 800 г., произнесённой вместе с соприсяжниками, судебном поединке, происходившем в присутствии Оттона саксонского и др. [7, с. 108, 155].

По мнению Р. Ю. Виппера, учебник должен давать не обобщённые знания, а фактический материал для них. Познакомившись с таковым, ученики, под руководством преподавателя, могут работать над выделением фактов из цепи развивающихся событий и над их сопоставлением для разных аналогий и сравнений. Тогда в виде решения некоторых элементарных исторических задач они сами сделают те выводы и обобщения, которые предлагались им прежде в виде готовых, сухих формул. Вопросов и задач в этом отношении может быть поставлено сколько угодно [16, с. 146].

Повествовательный характер учебника с избытком имён и подробностей, связанных с изображением фактов и действий, помогают закрепить представления о данной эпохе, об её учреждениях и нравах [14, с. 97]. При этом, целый ряд подробностей в книге введён вовсе не для того, чтобы их заучивать, а для проблемного обсуждения в классе и самостоятельного изучения дома [7, с. 4].

По этим же принципам построен один из самых популярных в дореволюционной России гимназических учебников по новой истории, изданный деятелем народного просвещения И. П. Реверсовым и значительно дополненный отдельными сюжетами, взятыми из учебника новой истории Р. Ю. Виппера, которые задали структурную композицию всей книги [6].

В учебнике по истории Нового времени, изданном в Риге в 1928 г., когда Р. Ю. Виппер находился в эмиграции в Латвии, также нашли отражение те же главные приёмы, которые были положены в основу предшествующих учебников: 1) даётся характеристика учреждений, быта и понятий посредством изображения событий, деяний определённых лиц и сочинений определённых авторов; 2) события излагаются синхронически, так как это помогает лучшему выявлению аналогий и различий в развитии отдельных стран и народов; 3) факты из русской истории, по возможности вводятся в тесную органическую

связь и состав всеобщей истории [2].

Относительно последнего пункта Р. Ю. Виппер делает одно замечание. Казалось бы, вводить факты национальной истории русского народа в состав истории всеобщей становится тем легче, чем более изучаемый период приближается к Новому и Новейшему времени, когда отношения между Россией и другими странами Европы приобретают особенно оживлённый характер. Однако это не совсем так. Объясняется это тем, что русский народ, по мнению Р. Ю. Виппера, находился в эпоху Средних веков и в Новое время в неодинаковых культурных условиях и соответственно, занимал неодинаковую ступень развития сравнительно с народами Западной Европы [2, с. 3].

В связи с этим синхроническое изложение и деление на периоды по существу явлений не могут быть в полной мере применены. Рубрики учебника приходится выделять исходя из западноевропейской культуры: век реформации, век абсолютной монархии, век демократии; события русской истории приходится приспособлять к этим рубрикам, несмотря на постоянное расхождение по существу. Так, явления аналогичные западной реформации XVI в., наступают в России лишь в середине XVII в.; смена абсолютизма демократией в России запаздывает, сравнительно с Западом, на 100–150 лет [Там же.]. Однако это не даёт Р. Ю. Випперу достаточного основания для того, чтобы отступать от синхронического изложения тем более, что помимо переплетения внешних событий, имеется глубокое идейное родство общественных направлений в восточной и западной Европе [2, с. 4].

Обращение к дидактическому наследию Р. Ю. Виппера, рельефно проявившемуся в школьных и вузовских учебниках первой четверти XX в., представляется актуальным и для современной России. При достаточно развитой дидактике школьного исторического образования мы имеем дидактику высшей школы, в том числе и исторического образования, в самом начальном виде [11, с. 42]. Кроме того, использование опыта педагогических практик Р. Ю. Виппера в

средней школе обогатит школьное историческое образование, сделает его более результативным, интересным и разнообразным.

#### Библиографический список

1. *Vunner P. Ю.* Круговорот истории. – М.-Берлин: Возрождение, 1923. – 201 с.
2. *Vunner P. Ю.* Учебник истории. Новое время. – Рига: Изд-во акц. общ. Вальтере и Рапа, 1928. – 473 с.
3. *Vunner P. Ю.* Иван Грозный. – М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1944. – 160 с.
4. *Vunner P. Ю., Васильев А. А.* История древнего мира. История средних веков. – М.: Республика, 1993. – 511 с.
5. *Vunner P. Ю.* Лекции по истории Греции. Очерки истории Римской империи (начало): в 2 т. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1995. – Т. 1. – 480 с.
6. *Vunner P. Ю.* История Нового времени. – М.: Республика, 1995. – 496 с.: ил.
7. *Vunner P. Ю.* История Средних веков. Курс лекций. – Киев: AirLand, 1996. – 384 с.
8. *Володихин Д. М.* Критика теории прогресса в трудах Р. Ю. Виппера // Вопросы истории. – 1999. – № 2. – С. 153–162.
9. *Данилова А. П.* Р. Ю. Виппер как историк античности: (1859 – 1954) // Вестник Древней Истории. – 01/1984. – № 1. – С. 160–174.
10. *Ключевский В. О.* Курс русской истории. Полный курс лекций. – М.: Мысль, 1995. – 774 с.
11. *Новиков М. В., Перфилова Т. Б.* Р. Ю. Виппер и историческое образование: вопросы дидактики // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 3. – С. 37 – 43.
12. *Полиновская Е. А.* Современные подходы к изучению Новейшей истории стран Запада // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С. 89–93.
13. *Сафронов Б. Г.* Историческое мировоззрение Р. Ю. Виппера и его время. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 224 с.
14. *Умбрашко К. Б.* Классификация исторических источников в профессиональной подготовке бакалавров (культурологические аспекты) // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 4. – С. 95 – 101.
15. *Умбрашко К. Б.* Историография истории России в профессиональной подготовке бакалавров // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С. 66 – 73.
16. *Ширяева Н. А.* Специфика реализации исследовательской деятельности в организации образовательного процесса // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 7. – С. 144–148.

УДК 159.922.7+372.3/4

**Колмогорова Людмила Степановна**

*Доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии образования, директор института психологии и педагогики Алтайской государственной педагогической академии, kolmogorova52@mail.ru, Барнаул*

**Балабекян Елизавета Степановна**

*Аспирант Алтайской государственной педагогической академии, elisaveta.87@mail.ru, Новосибирск*

## **ДИНАМИКА ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ В ПРЕДШКОЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА И ГРУПП КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ В ШКОЛЕ**

*Аннотация.* Переход ребенка из детского сада в школу является трудным этапом в его жизни. Возникающие в этот период проблемы затрудняют адаптацию некоторых первоклассников к условиям школьной жизни. Это обусловлено разнообразием форм дошкольной подготовки. Эффективность различных форм подготовки дошкольников к обучению в школе не выявлена. Поэтому поставлена цель выявления динамики познавательных процессов детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в различных условиях, т.е. посещающих дошкольные образовательные учреждения (ДОУ) или группы кратковременного пребывания с 5,5–6-ти лет. Работа с детьми осуществляется по программе «Мой мир» (О. И. Давыдовой, Л. С. Колмогоровой, О. Р. Меремьяниной, Л. А. Никитиной, Л. И. Шварко), разработанной группой учёных Алтайской государственной педагогической академии. В исследовании использованы теоретические (анализ литературных источников) и эмпирические методы (тестирование, беседа-опрос, изучение продуктов деятельности).

*Ключевые слова:* дошкольная подготовка, психологическая готовность к обучению в школе, познавательные психические процессы, внимание, память, мышление, воображение.

---

**Kolmogorova Ludmila Stepanovna**

*Doctor of Psychological Sciences, Professor; Head of the Department of Pedagogics and Education Psychology; Director of the Institute of Psychology and Pedagogics of Altai State Pedagogical Academy, kolmogorova52@mail.ru, Barnaul*

**Balabekyan Elizaveta Stepanovna**

*Postgraduate student of Altai State Pedagogical Academy, elisaveta.87@mail.ru, Novosibirsk*

## **DYNAMICS OF COGNITIVE MENTAL PROCESSES IN PRESCHOOL CHILDREN'S TRAINING IN CONDITIONS OF KINDERGARTEN AND SHORT-DURATION STAY GROUPS AT SCHOOL**

*Annotation.* The transition from kindergarten to school is a difficult period in the life of a child. Problems which appear during this time complicate the first former's adaptation to the conditions of a school life. It is caused by the variety of preschool training. The effectiveness of various types of preschool children training is not revealed. That is the reason for the revealing of dynamics of cognitive processes of children of the elder preschool age, who are brought up in different conditions, i.e. who attend preschool educational organization (PEO) or short-duration stay groups from 5,5–6 years old. The work with children is realized with the help of the programme "My world" (by O. I. Davydova, L.S. Kolmagorova, O. R. Meremyanina, L. A. Nikitina, L. I. Shvarko), which was created by the group of the academics of Altai State Pedagogical University. Theoretical (the analysis of

the literature sources) and empirical (the testing; the talk-survey, the study of the activity product) methods were used in the research.

*Keywords:* preschool training, psychological readiness to school, cognitive mental processes, attention, memory, mentality, imagination.

В настоящее время остро стоит проблема разноразовой подготовленности детей при поступлении в школу, что существенно затрудняет адаптацию некоторых первокурсников к условиям школьной жизни. Дошкольное детство – небольшой отрезок в жизни человека. Но за это время с помощью специально организованного обучения, можно сформировать у дошкольников такие знания и умения, которые ранее считались доступными лишь детям значительно более старших возрастов. Именно поэтому Министерство образования и науки РФ в 2004 г. выступило с предложением о введении дошкольного образования с целью выравнивания стартовых возможностей детей 5–6 лет. Результатом дошкольного образования должна стать готовность ребенка к дальнейшему обучению и развитию: социальному, личностному, познавательному, а также интеллектуальная, личностная и эмоционально-волевая готовность детей к обучению в школе [8]. В настоящее время в дошкольной подготовке детей используются программы: «Ступеньки детства» (Н. М. Коньшева), «Предшкольная пора» (Н. Ф. Виноградова), «Предшкола нового поколения» (Р. Г. Чуракова), «Мой мир» (О. И. Давыдова, Л. С. Колмогорова, О. Р. Меремьянина, Л. А. Никитина, Л. И. Шварко) и другие.

С 2011 г. в Алтайской государственной педагогической академии (МтГПА) работает Федеральная экспериментальная площадка (научный руководитель Л. С. Колмогорова) по апробации учебно-методического комплекта «Мой мир», разработанного коллективом преподавателей АлтГПА и учителями школ г. Барнаула (Л. С. Колмогоровой, О. И. Давыдовой, Л. А. Никитиной, Л. И. Шварко, О. Р. Меремьяниной и др.). Таким образом, возникает необходимость выявления эффективности учебно-методического комплекта «Мой мир», включающего программу, рабочие тетради для детей и методические рекомендации для педагогов.

Психологи Л. А. Венгер, Е. Е. Кравцова и др. указывают на отсутствие оценки эф-

фективности различных форм дошкольной подготовки детей (в детском саду, дома, в группах кратковременного пребывания в школе) [2]. Поэтому цель нашего исследования: выявление динамики познавательных процессов детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в различных условиях, т.е. посещающих дошкольные образовательные учреждения – ДОУ (экспериментальная группа 1 – ЭГ 1) или группы кратковременного пребывания с 5,5–6-ти лет (экспериментальная группа 2 – ЭГ 2).

Гипотеза исследования основана на том, что благодаря систематическим занятиям с использованием комплекта учебно-методических материалов «Мой мир» можно повысить уровень познавательного развития ребенка и обеспечить динамику психических процессов в старшем дошкольном возрасте. Теоретико-методологическую базу исследования составляют культурно-историческая теория Л. С. Выготского – учение о развитии высших психических функций ребенка в процессе опосредованного взаимодействия и общения ребенка со взрослым, освоения им ценностей культуры, нашедшая своё продолжение и развитие в трудах его учеников и последователей: Л. А. Венгера, А. В. Запорожца, Г. Г. Кравцова, Е. Е. Кравцовой, Л. Ф. Обуховой, Н. Н. Поддьякова, Н. Г. Салминой, Д. Б. Эльконина и других психологов; работы В. С. Мухиной, Л. И. Божович, Е. О. Смирновой, Г. А. Урунтаевой о готовности детей к обучению в школе и психическом развитии детей дошкольного возраста; концепция дошкольной подготовки О. И. Давыдовой, Л. С. Колмогоровой, О. Р. Меремьяниной, Л. А. Никитиной, Л. И. Шварко.

Эксперимент проводился в 2011–2012 годах на базе подготовительных групп муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Лицей №122» и ДОУ Детский сад №239 (выборка 40 человек).

В дошкольной подготовке данных групп детей использовалась программа «Мой мир». В данной программе реализован подход, учитывающий как самооценку

каждого периода детства, так и необходимость подготовки детей к новым условиям жизнедеятельности. В ней подготовка ребенка к школе рассматривается не как основная цель, а как аспект образования [5].

На констатирующем и контрольном этапах экспериментального исследования проведена диагностика психических процессов старших дошкольников к обучению в школе по диагностической программе «Готовность к школе», разработанной Л. С. Колмогоровой [1].

Из анализа полученных данных всех детей следует, что количество испытуемых с высоким уровнем психологической готовности к обучению в школе увеличилось на 72, 5%. Количество испытуемых со средним уровнем стало меньше на 65%. Испытуемых с низким уровнем не было выявлено. Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента представлены в рисунке 1.

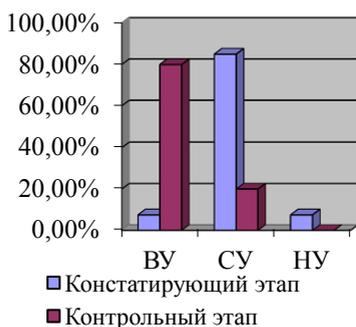


Рисунок 1 – Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента

Для решения одной из задач исследования было необходимо проследить динамику отдельных познавательных психических процессов дошкольников, а именно внимания, памяти, воображения, мышления. В результате проверки уровня развития произвольного внимания мы видим, что динамика развития внимания выше в ЭГ-2. Высокий уровень развития внимания дошкольников ЭГ-1 увеличился на 50% (было – 40%, стало – 90%), средний уровень стал меньше на 40% (было – 50%, стало – 10%), низкий уровень – меньше на 10% (было – 10%, стало – 0%) (Рисунок 2). В ЭГ 2 количество испытуемых с высоким уровнем развития внимания увеличилось

на 75% (25% – 100%), со средним уровнем стало меньше на 35% (35% – 0%), с низким уровнем – меньше на 40% (40% – 0%) (Рисунок 3).

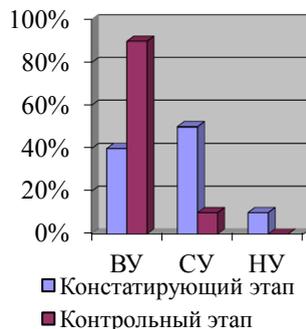


Рисунок 2. Динамика внимания ЭГ-1

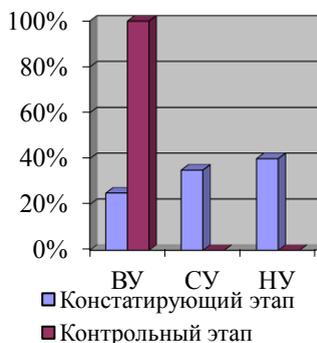


Рисунок 3. Динамика внимания ЭГ-2

По итогам констатирующего и контрольного этапов эксперимента мы определили, что динамика развития произвольной, опосредствованной и логической памяти происходила следующим образом: количество учащихся с высоким уровнем развития памяти в обеих экспериментальных группах увеличилось на 45% (ЭГ-1: 45% – 90%, ЭГ-2: 55% – 100%) с низким уровнем – уменьшилось на 45 % (ЭГ-1: 55% – 10%, ЭГ-2: 45% – 0%), дошкольников с низким уровнем выявлено не было (Рис. 4,5).

Сравнительный анализ уровней развития воображения дошкольников свидетельствует о том, что в ЭГ-1 количество детей, показавших результаты, соответствующие высокому уровню развития как на констатирующем этапе, так и на контрольном, было одинаковым – 55% (Рис. 6), тогда как в ЭГ-2 оно увеличилось на 15 %: было 35, стало 50

(Рис.7). Количество испытуемых со средним уровнем в обеих группах увеличилось: в ЭГ-1 на 15% (25% – 40%), в ЭГ-2 на 25% (15% – 40%). Но наблюдается также и низкий уровень: в ЭГ-1 – 5%, т.е. на 15% меньше на констатирующем этапе, в ЭГ-2 – 10%, т.е. на 40% меньше, чем на констатирующем этапе.



Рисунок 4 – Динамика памяти ЭГ-1

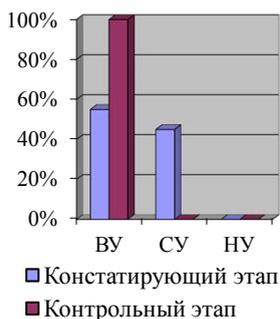


Рисунок 5 – Динамика памяти ЭГ-2

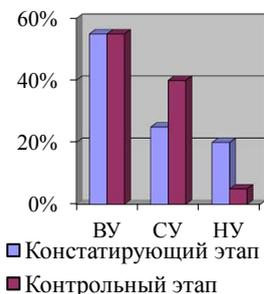


Рисунок 6. Динамика воображения ЭГ 1

В результате формирующего эксперимента (Рис. 8, 9), был повышен и уровень развития мышления дошкольников. Сравнив результаты констатирующего и контрольного этапов, видим значительную

динамику развития мышления детей групп предшкольной подготовки. Если на начальном этапе учащихся с высоким уровнем выявлено не было, то на контрольном оно увеличилось на 55% и 40%, соответственно в ЭГ-1 и ЭГ-2. Количество испытуемых со средним уровнем развития мышления сократилось на 5% в ЭГ-1 (было – 50% – 45%) и увеличилось на 15% в ЭГ-2 (было – 45%, стало – 60%). Ни один испытуемый не показал низкого уровня развития указанного выше психического процесса (на констатирующем этапе в ЭГ-1 было 50%, в ЭГ-2 – 55%).

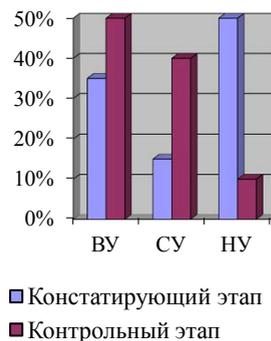


Рисунок 7. Динамика воображения ЭГ 2

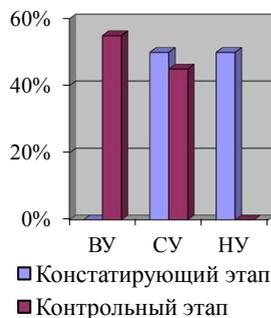


Рисунок 8. Динамика мышления ЭГ 1

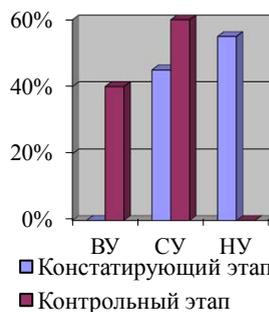


Рисунок 9. Динамика мышления ЭГ 2

В итоге выявлено, что уровень психологической готовности детей к обучению в школе повысился; динамика внимания, памяти и воображения более выражена в группе кратковременного пребывания при школе, а динамика развития мышления – в группе детского сада. Это свидетельствует о том, что условия, созданные в школе и детском саду, в различной степени способствуют развитию внимания, памяти, воображения и мышления. Динамика развития познавательных процессов в группах кратковременного пребывания детей при школе показывает, что подготовка детей по программе «Мой мир» достаточно эффективна. Вместе с тем, незначительная динамика, отмеченная в развитии процесса мышления, свидетельствует о том, что, очевидно, необходимо более длительное обучение детей, не посещающих ДООУ. Занятия в течение одного года недостаточно обеспечивают положительные сдвиги в мыслительном процессе.

Задачей нашего дальнейшего исследования будет проверка гипотезы на большем объеме выборке дошкольников, а также дополнения в содержании занятий, направленные на развитие мыслительных операций и логических форм мышления, и разработка тематических групповых консультаций для родителей по темам: «Повышение уровня психологической готовности детей к обучению в школе», «Развитие познавательных процессов у детей» и т.д.

#### Библиографический список

1. Вариативные модели дошкольной подготовки детей на региональном уровне : коллективная монография / А. А. Майер, Л. С. Колмогорова, Л. А. Никитина и др. – Барнаул : АлтГПА,

2012. – 234 с.

2. Венгер Л. Как дошкольник становится школьником? // Дошкольное воспитание. – 2005. – №8. – С. 66–74.

3. Давыдова О. И. Мой мир. Я в мире природы : рабочая тетрадь № 3 / О. И. Давыдова, В. Н. Горбунова, Е. А. Тюменева. – Барнаул : БГПУ, 2005. – 67 с.

4. Колмогорова Л. С. Особенности гуманистических идеалов и ценностей в различных поколениях младших школьников / Л. С. Колмогорова, Е. Е. Бычкова // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск. – 2010. – № 3 (22) май. – С. 214–217.

5. Колмогорова Л. С. Мой мир. Я в мире людей : рабочая тетрадь №1 / Л. С. Колмогорова, О. Р. Меремьянина. – 4-е изд., доп. – Барнаул : АлтГПА, 2010. – 60 с.

6. Колмогорова Л. С., Никитина Л. А., Шварко Л. И., Давыдова О. И., Меремьянина О. Р. Программа «Мой мир» : Базис личностной культуры детей 5–6 лет. – Барнаул : БГПУ, 2007. – 60 с.

7. Колмогорова Л. С. Психологическая культура как условие и средство сохранения психического здоровья детей // Начальная школа. – 2007. – № 6. – С. 18–25.

8. Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М.: Педагогика, 1991. – 143 с.

9. Никитина Л. А. Мой мир. Я в мире знаний : рабочая тетрадь № 4 / Л. А. Никитина, Е. С. Демина. – 3-е изд., доп. – Барнаул : БГПУ, 2007. – 72 с.

10. Предшкольная подготовка детей : содержание, формы, проблемы и пути их решения: сборник научных статей / под ред. Л. С. Колмогоровой. – Барнаул : АлтГПА, 2010. – 461 с.

11. Предшкольная подготовка ребенка в дополнительном образовании : учебно-методическое пособие / науч. ред. А. А. Майер. – СПб. : Детство-Пресс, 2009. – 109 с.

12. Шварко Л. И. Мой мир. Я в мире прекрасного : рабочая тетрадь № 2 / Л. И. Шварко, Л. А. Никитина. – Барнаул : БГПУ, 2005. – 75 с.

**Ефимова Нина Юрьевна**

*Старший преподаватель кафедры общей и специальной психологии Института детства Новосибирского государственного педагогического университета, Efimova-nina@inbox.ru, Новосибирск*

## **ИССЛЕДОВАНИЕ АГРЕССИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

*Аннотация.* Проблемы социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья являются ключевыми в вопросах организации для них системы специального образования. Необходимым условием для развития социально адаптированной личности служит её умение налаживать продуктивные взаимоотношения с окружающими людьми, что в свою очередь зависит от комплекса её личностных предпосылок и психофизических особенностей. Статья посвящена исследованию проявлений агрессивности умственно отсталых подростков в повседневной жизни как одного из признаков интолерантности, наличие которого тормозит развитие навыков социального поведения. Исследование также коснулось возможности применения традиционных методик для диагностики уровня агрессивного поведения.

*Ключевые слова:* агрессивное поведение, индекс агрессивности, индекс враждебности, школьники с умственной отсталостью.

**Efimova Nina Yurievna**

*Senior Lecturer of the Department of Corrective Pedagogy and Psychology of Institute of Childhood of Novosibirsk State Pedagogical University, Efimova-nina@inbox.ru, Novosibirsk*

## **STUDY OF AGGRESSIVE ADOLESCENTS WITH DISABILITIES**

*Abstract:* The problems of social adaptation of children with disabilities are key issues in providing them the special education system. Prerequisite for the development of socially adapted personality is its ability to establish productive relationships with others, which in turn depends on a complex personality of its preconditions and psychophysical characteristics. The article investigates the manifestations of aggressive mentally retarded adolescents in everyday life as one of the signs of intolerance, whose presence inhibits the development of social behavior skills. The study also touched on the possibility of using traditional methods to diagnose the level of aggressive behavior.

*Keywords:* aggressive behavior, aggressiveness index, the index of hostility, students with mental retardation.

Характеристика агрессивности лежит в сфере субъектных отношений, её оценка не может быть однозначной. С одной стороны, оценка окружающими агрессивных качеств личности может быть негативной, с другой – расцениваться как необходимый компонент созидательной деятельности, где от человека требуется умение отстоять свою точку зрения, выполнить задачу, преодолеть препятствие.

Агрессивное поведение может отличаться по степени выраженности и мотивации, вызвавшей его. Агрессивное отношение к окружающим не всегда является деструктивным, оно может существовать само по себе и не приносить видимого вреда за исключением дискомфорта в общении. Но мотивы, вы-

зывающие такое поведение, могут наносить значительный вред окружающим и принимать социально опасные формы. Отсутствие злого умысла и его наличие могут обретать схожие формы внешнего проявления.

Агрессия может быть мотивационной, в этом случае она становится свойством личности и интерпретируется как самооценность. В других случаях она может выступать в роли инструмента и являться средством. Агрессия может носить как произвольный, так и непроизвольный характер и сопровождаться эмоциональными переживаниями.

Необходимость исследования агрессивности учащихся с лёгкой умственной отсталостью возникла в рамках изучения проблемы толерантности. С этой целью была

PSYCHOLOGICAL REPORTS

выбрана методика Басса-Дарки. В обследовании участвовало 18 человек: учащиеся 7–9 классов в возрасте 14–17 лет. В соответствии с рекомендованной методикой ответы группировались по восьми шкалам, приведенным в таблице 1. Норма (*N*) оценки по каждому из видов реакций зафиксирована в третьей колонке таблицы 1.

В случае если сумма баллов по некоторым категориям ниже заявленной нормы, это го-

ворит о редком проявлении или о полном отсутствии соответствующих психологических качеств личности. Тогда правомерным будет предположение, что испытуемый обладает определенной степенью пассивности и конформности.

Если же сумма баллов по отдельным видам реакций участников исследования превышает норму, это говорит о чрезмерном развитии форм агрессивности, затрудняю-

Таблица 1. – Результаты обработки данных по методике Басса-Дарки

Шкала	< N	N 4-6 б	> N	Краткий анализ показателей
Физическая агрессия	1ч. 6%	11ч. 61%	6ч. 33%	Ср. балл по группе – 6. Уровень соответствует верхней границе нормы: поведение 33% учащихся носит агрессивный характер; 61% группы не являются инициаторами агрессии, но могут по необходимости применить силу.
Вербальная агрессия	1ч. 6%	4ч. 22%	13ч. 72%	Ср. балл по группе – 7,5, высокий показатель. Группа обладает высоким уровнем вербальной агрессии: 72% учащихся активно выражают негативные чувства в повседневном общении.
Подозрительность	8ч. 44%	8ч. 44%	2ч. 11%	Ср. балл по группе – 4,3, средний показатель нормы. 44% учащихся обладают повышенным уровнем доверчивости, что делает их уязвимыми, подверженными асоциальному влиянию.
Раздражение	4ч. 22%	11ч. 61%	3ч. 17%	Ср. балл по группе – 5,2, средний показатель нормы. Для 61% учащихся характерно нормативное поведение, преобладает настрой на взаимодействие. Для 17% характерна склонность к раздражению, при малейшем возбуждении – готовность демонстрировать вспыльчивость, резкость, грубость.
-	< N	N 4-5 б	> N	-
Косвенная агрессия	5ч. 28%	7ч. 38%	6ч. 33%	Ср. балл по группе – 4,3, средний показатель нормы. Для группы характерно: 38% нормативное поведение с минимальной долей косвенной агрессии, необходимой для достижения коммуникационных целей; 33% – это учащиеся с выраженной косвенной агрессией, используемой для достижения целей, заменяющей прямое Я-высказывание.
Обида	5ч. 28%	7ч. 39%	6ч. 33%	Ср. балл по группе – 4,5, средний показатель нормы. У 39% учащихся поведение носит нормативный характер, преобладает настрой на взаимодействие. 33% – проявляют негативные чувства к окружающим, вызываемые чувством гнева.
Чувство вины	4ч. 22%	4ч. 22%	10ч. 56%	Ср. балл по группе – 5,6, выше нормы. У 56% учащихся снижена самооценка, считают, что любое действие ими будет выполнено неправильно, они потерпят неудачу, свойственна аутоагрессия.
-	< N	N 2-3 б	> N	-
Негативизм	3ч. 17%	9ч. 50%	6ч. 23%	Ср. балл по группе – 2,6, средний показатель нормы. 50% учащихся проявляют негативизм в незначительной степени соответственно ситуации, преобладает настрой на взаимодействие, учащиеся соблюдают требования дисциплины. 23% учащимся свойственно неподчинение педагогу, демонстрационное поведение, нарушение дисциплины.

шем сотрудничестве, сознательную кооперацию и провоцирующем конфликтность.

Для получения удобных для сопоставления чисел (нормированных показателей), характеризующих индивидуальные и групповые результаты, ответы в соответствии с ключом подсчитываются по 8 шкалам, и затем общий балл умножается на коэффициент. Результаты обработки данных носят обобщённый характер, но позволяют выделить доминирующие характеристики:

- физическая агрессия (1119),
- чувство вины (1100),
- вербальная агрессия (1080).

Предварительный анализ выявил, что показатели разных форм агрессии доминируют. Такая характеристика учащихся с лёгкой умственной отсталостью укладывается в представления об особенностях этой категории детей и подростков. Нарушения эмоционально-волевой сферы, словесно-логического мышления значительно тормозят развитие коммуникативных навыков, именно поэтому применение физической агрессии кажется учащимся самым эффективным способом взаимодействия. Быстрота и сниженная дифференцированность эмоций не оставляют ребёнку времени для обдумывания иных возможных вариантов реакции на раздражитель. Кроме того, большую роль играют волевые барьеры, призванные тормозить волну агрессии, которые также отстают в своём формировании.

Наличие в первой тройке высоких показателей такого компонента, как чувство вины несколько изменяет общий профиль агрессивности и может указывать на её происхождение. К 7 классу учащийся с лёгкой умственной отсталостью уже начинает осознавать свой дефект, в результате чего значительно падает его личностная самооценка. Постепенно он убеждается, что многого не может в сравнении со своими здоровыми

сверстниками. Большую роль в формировании комплекса вины играют родители, которые, часто не желая «принимать» ребёнка с его особенностями, применяют агрессивные методы воспитания (как физические, так и психологические), винят его самого в его проблемах.

Выявление восьми показателей комплекса агрессивности является промежуточной задачей опросника. Целевым продуктом методики будут индекс агрессивности и индекс враждебности. Индекс агрессивности складывается из следующих шкал:

1. *Физическая агрессия* – открытое использование физической силы.

2. *Раздражение* – возникновение негативной реакции при незначительном возбуждении.

3. *Вербальная агрессия* – крик, визг, проклятия, угрозы.

Методика обработки теста рекомендует рассчитывать индекс агрессивности по формуле: Физ.А + Верб.А + Косв.А. Учитывая заданные методикой уровни агрессивности рассчитаем индивидуальные индексы агрессивности каждого ученика и общий по группе. Ранжируем индивидуальные индексы агрессивности по уровням: 1–16 – низкий уровень; 17–25 – средний уровень; 26–32 – высокий уровень. Полученный анализ представлен в таблице 2.

Несмотря на то, что в первой половине анализа было отмечено доминирование агрессивных показателей, в обследуемой группе выявлены низкий и средний индексы агрессивности. Низкие показатели определяются баллами от 1 до 16, им соответствуют 7 учащихся (39%). Средний уровень наблюдается у 11 (61%) человек, их показатели определились в диапазоне от 17 до 25 баллов. Высокого уровня агрессивности не отмечено. Средний индекс агрессивности по группе на уровне нижней границы среднего уровня – 17,8 балла, что соответствует ниж-

Таблица 2. – Сравнительный анализ индивидуальных показателей индекса агрессивности

распределение уровней индекса агрессивности внутри группы			
индекс агрессивности	количество респондентов	% к общему числу	Средний индекс агрессивности по группе (N = 21±4)
низкий	7	39%	17,8
средний	11	61%	
высокий	0	0	
всего	18	100%	

ней норме в границах 17–25 баллов.

Предположим, что отсутствие высокого уровня агрессивности кроется в соотношении уровней разных видов агрессивности. Зададимся вопросом, каким образом индекс агрессивности отражает нижнюю границу нормы при том, что вербальная агрессия выражена у 72 % учащихся, а косвенная – присуща 33 % исследуемых. Обратим внимание, что именно основной показатель «физическая агрессия» в рамках нормы удерживает 61 % исследуемых. Из 72 % учащихся, проявляющих вербальную агрессию, только 33 % переходят к проявлению её опосредовано через окружающие предметы и прямую физическую агрессию по отношению к человеку. При этом 6 % (1 ученик) не проявляет признаков агрессии ни в какой форме, 4 человека (22 %) не проявляют агрессию косвенно, но могут себя защитить и словом, и прямым физическим воздействием по необходимости.

Вторым компонентом агрессивности, по А. Бассу, является враждебность. Норма враждебности задана в границах от 3 до 10 баллов, что соответствует среднему уровню. В структуре враждебности, согласно тесту, определяются следующие категории:

1. *Обида* – негативное отношение к окружающим, искажённая интерпретация их действий.

2. *Подозрительность* – разной степени недоверие к окружающим.

Принцип расчёта индекса враждебности тот же, что и в первом случае. Ранжируем данные индекса враждебности в таблице 3.

Таблица 3. – Сравнительный анализ уровней индекса враждебности

Индекс враждебности			Средний показатель по группе (норма 6-7+3)
уровни	испытуемые	%	
низкий	1	6%	
средний	11	61%	8,8
высокий	6	33%	
всего	18	100%	

В границы соответствия норме попадают 11 человек, это 61 %. Один испытуемый показал низкий уровень враждебности, высокий уровень отмечен у 6 человек, что составляет 33 %. Средний показатель по группе

также попадает в пределы нормы, но стремится к верхней её границе – это 8,8 балла.

Присутствие низкого и высокого уровней индекса враждебности находит объяснение с точки зрения специальной психологии. Ребёнок с умственной отсталостью имеет такую психическую особенность, которая препятствует позитивному восприятию нового и незнакомого, вызывая страх, отторжение, отказ от контакта, что вполне может проявляться в форме враждебности. По мере ознакомления с новым объектом тревожность уходит и становится возможным процесс познания этого «нового». Динамику перехода можно наблюдать практически у каждого учащегося коррекционной школы. В случае нашего исследования (при повышенном индексе враждебности) чувство враждебности, обусловленное индивидуальными психофизическими нарушениями, не затухает, и учащийся постоянно находится в этом состоянии даже в знакомой и благоприятной ситуации.

Вместе с тем, некоторым школьникам с проблемами в развитии свойственны противоположные качества: излишняя доверчивость, отсутствие чувства опасности, внушаемость. В таком случае враждебность не возникает и ребёнок готов к близкому контакту с незнакомым объектом, что так же, как и повышенное чувство враждебности, говорит об отклоняющейся динамике этого качества.

По результатам исследования можно сделать вывод, что средние показатели враждебности и агрессивности находятся в пределах нормы, отражают её средний уровень. Уровень враждебности несколько выше, чем уровень агрессивности. Что в целом соответствует характеру взаимоотношений умственно отсталого подростка, когда агрессивные проявления переходят на уровень вербальной агрессии, негативных чувств и суждений, но не проявляются в форме активной деятельности в связи с чувствами страха, неуверенности в себе, ведомости, комфорта.

Для наглядности проведём сравнительный анализ индивидуальных индексов агрессивности и враждебности и выявим количество респондентов с показателями соответствующими норме одновременно по двум критериям.

Таких респондентов оказалось 6, которые составляют 33 % от группы. Это означает, что 2/3 учащихся в разной степени и разной форме либо активно проявляют, либо никак не проявляют агрессию в отношении окружающих. Исходя из анализа данных для одного учащегося (5,5 %) характерны черты конформности и склонность к полному подчинению. Один учащийся (5,5 %) также подчиняется окружающим, но при этом демонстрирует выраженную враждебность. Пять учащихся (28 %) не проявляют агрессию, даже в условиях достижения цели или при угрозе нарушения их автономности, при этом показывают допустимый (норма) уровень тревоги. Пять исследуемых (28 %), наоборот допускают разумную ситуативную агрессивность, но повышенный уровень враждебности.

Опросник не свободен от мотивационных искажений и требует дополнительной проверки на надежность полученных результатов при помощи личностных тестов психических состояний или методами наблюдения.

#### Библиографический список

1. Агавелян О. К., Иванова М. В. Особенности распознавания эмоциональных контекстов по голосу подростками с проблемами в развитии. // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 02. – С. 449–452.

2. Бородина В. Н., Кошкарлов В. И. Психолого-педагогические проблемы становления идентичности личности в критических ситуациях // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 5. – С. 246–249.

3. Быструшкин С. К. Психофизиологические аспекты агрессивного поведения личности // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №3. – С. 266–268.

4. Добрин А. В. Теоретические основы исследования эмоционального интеллекта и его взаимосвязи с психологическими и психофизиологическими параметрами. // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2013. – Т.1. – № 21. – С. 5–10.

5. Материал Psylab.info – энциклопедии психодиагностики. [Электронный ресурс]. URL: <http://psylab.info> (дата обращения: 18.01.2014)

6. Николаева Е. И., Колчева Н. И. Теоретические основы исследования эмоционального интеллекта и его взаимосвязи с психологическими и психофизиологическими параметрами // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2010. – Т.1. – № 1. – С. 50–60.

7. Психологические тесты для профессионалов. – Минск: Современная Школа. – 2007. – 496 с.

8. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. – Москва: Просвещение. – 1986. – 192 с.

9. Сафронова М. В. Школьная сомоорганизация как условие психосоциального благополучия учащихся // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №6. – С. 252–255.

10. Соколова Е. В., Гуляева К. Ю. Предупреждение и коррекция поведенческих расстройств у детей. – Новосибирск. – 2003. – 594 с.

**Шамшикова Ольга Александровна**

*Кандидат психологических наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета, shamol56@rambler.ru, Новосибирск*

**Кормачёва Ирина Николаевна**

*Магистр психологии, специалист по учебно-методической работе кафедры общей психологии и истории психологии факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета, irina@kormacheva.ru, Новосибирск*

## **ЭМПИРИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБУСЛОВЛЕННОСТИ СТИЛЕЙ ЛЮБВИ ЦЕННОСТНЫМИ ОРИЕНТАЦИЯМИ ЛИЧНОСТИ В ПЕРИОД ВЗРОСЛОСТИ**

*Аннотация.* В данной статье представлены результаты эмпирического исследования по проблеме обусловленности стилей любви ценностными ориентациями личности в период взрослости. Получены эмпирические данные о существовании возрастных различий в ценностных ориентациях личности: в молодом возрасте преобладают любовь, наличие хороших и верных друзей, удовольствия, воспитанность; как нормативный идеал – конформность, самостоятельность, стимуляция, гедонизм, достижения, власть; в зрелом возрасте преобладают здоровье, красота природы и искусства; как индивидуальный приоритет – традиции, безопасность. Эмпирически установлено, что выраженность стилей любви агapé, мания, строгé, эрос в молодом и зрелом возрасте не имеет значимых различий, выраженность стиля любви прагма значимо различается в зрелом и молодом возрасте. Достоверно установлено, что различные стили любви обусловлены разными ценностными ориентациями в группах молодых и зрелых людей.

*Ключевые слова:* эмпирическое исследование, стили любви, ценностные ориентации личности.

**Shamshikova Olga Alexandrovna**

*Candidate of Psychological Sciences, Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology at the Novosibirsk State Pedagogical University, shamol56@rambler.ru, Novosibirsk*

**Kormacheva Irina Nikolaevna**

*Master of Psychology, Education and Methodology specialist of the Department of General Psychology and History of Psychology at the Novosibirsk State Pedagogical University, irina@kormacheva.ru, Novosibirsk*

## **EMPIRICAL CHARACTERISTICS OF CONDITIONALITY OF STYLES OF LOVE VALUABLE ORIENTATIONS OF THE PERSONALITY IN THE PERIOD OF THE MATURITY**

*Abstract.* Results of empirical research on a problem of conditionality of styles of love are presented in this article by valuable orientations of the personality in the period of a maturity. Empirical data on existence of age distinctions in valuable orientations of the personality are obtained: at young age the love, presence of good and loyal friends, pleasures, good breeding prevail; as a standard ideal – conformality, independence, stimulation, hedonism, achievements, the power; at mature age health, beauty of the nature and art prevail; as an individual priority – traditions, safety. It is empirically established that expressiveness of styles of love agapé, the mania, stroge, eros at young and mature age has no significant distinctions, expressiveness of style of love pragma significantly differs at mature and young age. It is authentically established that various styles of love are caused by different valuable orientations in groups young and mature.

*Keywords:* empirical research, styles of love, valuable orientations of the personality.

Начиная с 1990-х гг. в России наблюдаются изменения системы ценностей в обществе, в том числе в отношении к вопросам любви [6, 8]. Современный человек стал более свободен в проявлении и выражении любовных чувств, тема любви часто эксплуатируется в СМИ [9]. Таким образом, ценностный аспект психологического феномена «любовь» является актуальной, но мало разработанной проблемой в современной психологии. В данной работе мы рассматриваем психологический феномен «любовь» в контексте модели, предложенной О. А. Екимчик [1]. Согласно этой модели психологический феномен «любовь» состоит из двух компонентов: когнитивно-поведенческого (проявляется через стили любви) и эмоционального (проявляется через привязанность). Нас интересует первый компонент, который описывается через представления о себе и партнере, а также соотношение данных представлений с действительностью (оценка себя и своего партнера).

Эмпирическое исследование состояло из трех циклов: *первый цикл* – выявление доминирующих стилей любви в разновозрастных группах; *второй* – сравнительно-сопоставительный анализ двух возрастных групп по присущим им ценностным ориентациям; *третий* – определение обусловленности стилей любви ценностными ориентациями на разновозрастных группах. В исследовании применялся следующий комплекс математических *методов*: описательная статистика, U-критерий Манна-Уитни, множественный регрессионный анализ. Математическая обработка полученных данных проводилась посредством программного пакета IBM SPSS Statistics 19.0.

В исследовании использовались следующие *методики*: «Установки на любовь и секс» в адаптации Т. Л. Крюковой, О. А. Екимчик (2009) [1], позволяющая диагностировать степень выраженности шести стилей любви и выявить доминирующий стиль любви; «Уровень соотношения «ценности» и «доступности»» Е. Б. Фанталовой (1992) [10]; опросник ценностей М. Рокича в адаптации А. Гоштаутас, А. А. Семенова и В. А. Ядова (1979) [7]; опросник ценностей Ш. Шварца в адаптации В. Н. Карандашева (2002) [3]. Эмпирическая выборка составила 204 респондента в возрасте от 18 до 45 лет –

студенты очной и заочной формы обучения и преподаватели ФГБОУ ВПО «НГПУ», педагоги МБОУ ДОД СЦ «Звёздный». В соответствии с задачами исследования выборка дифференцирована по возрасту на две группы: 1) респонденты в возрасте от 18 до 24 лет, молодые ( $n = 120$ ,  $M_{\text{возраст}} = 20,8 - 59\%$  испытуемых); 2) респонденты в возрасте от 25 до 45 лет, зрелые ( $n = 84$ ,  $M_{\text{возраст}} = 33,6 - 41\%$  испытуемых) [5]. Возрастные границы групп обозначены с ориентацией на эпигенетическую теорию Э. Эриксона [11].

*Первый цикл* исследования связан с выявлением доминирующих стилей любви по разновозрастным группам. Расчет средних значений выраженности стилей любви позволил выделить следующие доминирующие стили любви: для молодых – *агатэ* ( $M = 106,25$ ) и *эрос* ( $M = 106,04$ ); для зрелых – *прагма* ( $M = 111,9$ ), *людус* ( $M = 107,89$ ), *строгэ* ( $M = 107,17$ ), *мания* ( $M = 106,64$ ). Наименее выраженным стилем у молодых является прагма ( $M = 95,92$ ); у зрелых – агатэ ( $M = 97,15$ ) и эрос ( $M = 97,44$ ).

Это означает, что в молодости наблюдается большая склонность к сильным страстным чувствам, к длительным интенсивным отношениям. Такая «моногамная» привязанность, подразумевает самоотверженность, альтруизм, обожание, влечение к телесной красоте, а также ярко выраженное сексуальное начало. Молодые люди не задумываются о том, насколько они подходят друг другу, существует некоторая степень зависимости от объекта любви. В зрелом возрасте начинают преобладать спокойствие, благоразумие, трезвый «житейский» расчет. Отношения не пылают страстью, но отличаются надежной привязанностью, симпатией, прочностью и длительностью.

Второй цикл связан с оценкой различий между двумя выборками по уровню выраженности ценностных ориентаций. С этой целью для данных по шкалам методик М. Рокича, Е. Б. Фанталовой, Ш. Шварца был рассчитан U – критерий Манна-Уитни [2]. Различия в значениях исследуемого признака по двум группам зафиксированы в 14 из 63 случаев на 1 % и 5 % уровне значимости.

Удалось установить, что молодые и зрелые достоверно различаются по преобладанию ценностных ориентаций: *здоровье*

( $U = -2,572$ , при  $p < 0,01$ ), *красота природы и искусства* ( $U = -2,646$ , при  $p < 0,01$ ), *любовь* ( $U = -2,315$ , при  $p < 0,05$ ), *наличие хороших и верных друзей* ( $U = -2,481$ , при  $p < 0,05$ ), *удовольствия* ( $U = -3,384$ , при  $p < 0,01$ ), *воспитанность* ( $U = -3,364$ , при  $p < 0,01$ ); *как нормативный идеал – конформность* ( $U = -3,021$ , при  $p < 0,05$ ), *самостоятельность* ( $U = -2,169$ , при  $p < 0,05$ ), *стимуляция* ( $U = -3,16$ , при  $p < 0,01$ ), *гедонизм* ( $U = -4,265$ , при  $p < 0,01$ ), *достижения* ( $U = -3,148$ , при  $p < 0,01$ ), *власть* ( $U = -3,66$ , при  $p < 0,01$ ); *как индивидуальный приоритет – традиции* ( $U = -2,353$ , при  $p < 0,05$ ), *безопасность* ( $U = -2,456$ , при  $p < 0,05$ ).

Таким образом, с возрастом значимо становится здоровье\*, переживание прекрасного, гармония, безопасность собственная и близких людей, терпимость и толерантность. Люди меньше ориентируются на социальные ожидания, но демонстрируют более нормированное поведение. Такие ценности, как наличие близких друзей, любовь, приятный досуг, наслаждение, самостоятельность, личный успех, хорошие манеры, стремление к новизне уходят на второй план.

Для изучения причинно-следственных связей стилей любви и ценностных ориентаций на *третьем цикле* использовался множественный регрессионный анализ, который позволяет оценить степень влияния двух и более независимых переменных на зависимую переменную. Осуществленные расчеты подтверждают на достоверном уровне значимости обусловленность стилей любви ценностными ориентациями личности.

На стиль любви *агапэ* в молодости оказывает среднюю степень влияния совокупность двух факторов ( $R = 0,330$ ,  $R^2 = 0,109$  при  $p = 0,001$ ): *гедонизм* ( $\beta = 0,118$  при  $p = 0,000$ ) и *смелость в отстаивании своего мнения* ( $\beta = -0,033$  при  $p = 0,028$ ). Данные компоненты описывают 11% изменчивости переменной *агапэ*. В зрелости на стиль любви *агапэ* оказывает среднюю степень влияния совокупность двух других факторов ( $R = 0,432$ ,  $R^2 = 0,187$  при  $p = 0,001$ ): *доброта* ( $\beta = 0,175$  при  $p = 0,003$ ) и *счастливая*

*семейная жизнь* ( $\beta = -0,043$  при  $p = 0,015$ ). Данные компоненты описывают 19% изменчивости переменной.

Это означает, что как в молодости, так и в зрелости такие люди, у которых выражен жертвенный стиль любви, не способны отстаивать собственное мнение. Им важно наслаждение: в период молодости оно связано с чувственным удовольствием, а в зрелости – с благополучием близких людей.

На стиль любви *людус* в период молодости оказывают среднюю степень влияния три фактора ( $R = 0,429$ ,  $R^2 = 0,184$  при  $p = 0,000$ ): *честность* ( $\beta = 0,04$  при  $p = 0,002$ ), *стимуляция* ( $\beta = 0,09$  при  $p = 0,025$ ) и *власть* ( $\beta = 0,098$  при  $p = 0,003$ ). Они описывают 18% изменчивости переменной *людус*. В зрелом возрасте на стиль любви *людус* оказывают среднюю степень влияния четыре фактора ( $R = 0,544$ ,  $R^2 = 0,296$  при  $p = 0,000$ ): *счастье других* ( $\beta = -0,079$  при  $p = 0,000$ ), *продуктивная жизнь* ( $\beta = -0,073$  при  $p = 0,001$ ), *честность* ( $\beta = 0,049$  при  $p = 0,009$ ) и *отсутствие внутренних конфликтов и внутренней пустоты* ( $\beta = -0,093$  при  $p = 0,021$ ). Они описывают 30% изменчивости переменной *людус*.

Таким образом, в любом возрасте стиль любви *людус* обусловлен отрицанием честности как ценности, что вполне объяснимо, так как данный стиль любви не подразумевает глубоких и близких отношений, где честность крайне важна. Однако с возрастом стремление к новизне и власти сменяется на ценности счастья других и продуктивной жизни. В зрелости среди факторов, обуславливающих поверхностный стиль, любви присутствует большое количество зон внутренних конфликтов и внутренней пустоты. Описание подобной тенденции можно встретить в клинической практике: люди, избегающие глубоких и искренних отношений, постоянно находят подтверждение тому, что любые отношения небезопасны и травматичны. Они предпочитают легкие связи, «временно осчастливливающие» их партнеров [4].

На стиль любви *мания* в молодости оказывают среднюю степень влияния девять факторов ( $R = 0,642$ ,  $R^2 = 0,412$  при  $p = 0,000$ ): *незначимая зона* ( $\beta = 0,049$  при  $p = 0,001$ ), *жизнерадостность* ( $\beta = -0,042$  при  $p = 0,000$ ), *гедонизм как нормативный*

\* Максимальный балл по опроснику М. Рокича, указывает на нахождение переменной в конце списка, а отрицательная взаимосвязь подтверждает высокую значимость переменной.

*идеал* ( $v = 0,091$  при  $p = 0,013$ ), *счастье других* ( $v = -0,046$  при  $p = 0,002$ ), *творчество* ( $v = -0,031$  при  $p = 0,014$ ), *воспитанность* ( $v = -0,034$  при  $p = 0,006$ ), *независимость* ( $v = -0,03$  при  $p = 0,006$ ); как индивидуальный приоритет – *традиции* ( $v = 0,205$  при  $p = 0,000$ ), *гедонизм* ( $v = -0,15$  при  $p = 0,006$ ). Данные компоненты описывают 41 % изменчивости переменной *мания*. Следовательно, стиль любви, характеризующийся нестабильностью отношений и противоречивостью чувств, в молодости обусловлен стремлением следовать традициям, демонстрировать хорошие манеры, «радоваться жизни», делать других счастливыми, творить и быть самостоятельным. Любопытны выявившиеся противоречия: декларируемое стремление к наслаждению и отказ от него на уровне поведения; стремление следовать традициям и быть самостоятельным. Любопытно, что они не мешают оставаться в достаточно гармоничном состоянии. В зрелости факторы, влияющие на стиль любви *мания*, не выявлены. С нашей точки зрения данный факт требует дополнительного исследования.

На стиль любви *прагма* в молодости оказывают среднюю степень влияния три фактора ( $R = 0,443$ ,  $R^2 = 0,196$  при  $p = 0,000$ ): *власть* ( $v = 0,183$  при  $p = 0,000$ ), *безопасность* ( $v = 0,121$  при  $p = 0,005$ ) и *широта взглядов* ( $v = -0,036$  при  $p = 0,007$ ). Данные компоненты описывают 20% изменчивости переменной *прагма*. В зрелом возрасте среднюю степень влияния на рациональный стиль любви *прагма* оказывает четыре фактора ( $R = 0,524$ ,  $R^2 = 0,274$  при  $p = 0,000$ ): *стимуляция* ( $v = 0,248$  при  $p = 0,000$ ), *образованность* ( $v = -0,05$  при  $p = 0,004$ ), *гедонизм* ( $v = -0,169$  при  $p = 0,004$ ), *уверенность в себе* ( $v = 0,057$  при  $p = 0,005$ ). Данные компоненты описывают 27 % изменчивости переменной *прагма*.

Присущее в период молодости стремление понимать и уважать других сменяется в зрелости желанием расширить знания и достигнуть более высокого культурного уровня. В зрелости стремление к безопасности, доминированию, высокому социальному статусу перестает быть значимым. Обуславливающими факторами становятся желание иметь новые глубокие переживания, отказ от удовольствий и внутренней гармонии.

На стиль любви *строгэ* в молодости оказывают среднюю степень влияния семь факторов ( $R = 0,530$ ,  $R^2 = 0,281$  при  $p = 0,000$ ): *любовь* ( $v = -0,063$  при  $p = 0,037$ ), *уверенность в себе* ( $v = -0,039$  при  $p = 0,005$ ), *развитие* ( $v = 0,046$  при  $p = 0,003$ ), *универсализм* ( $v = 0,177$  при  $p = 0,001$ ), *гедонизм* ( $v = -0,098$  при  $p = 0,000$ ), *счастливая семейная жизнь* ( $v = 0,036$  при  $p = 0,035$ ), *образованность* ( $v = -0,025$  при  $p = 0,049$ ). Данные компоненты описывают 28% изменчивости переменной *строгэ*. В зрелости на стиль любви *строгэ* оказывает невысокую степень влияния ( $R = 0,266$ ,  $R^2 = 0,071$  при  $p = 0,021$ ) *интересная работа* ( $v = 0,05$  при  $p = 0,021$ ), который описывает 7% изменчивости переменной *строгэ*.

Представляется, что стремление к любви и гармонии, присущее молодым, сочетается с нежеланием вкладывать в себя и в отношения с близкими силы и время. Отсутствие ориентации на счастливую семейную жизнь и отказ от стремления к удовольствию сочетается с желанием видеть окружающих благополучными. В результате мотив «не вкладывать» с возрастом берет верх, и стремление к любви пропадает. Таким образом, данный стиль любви обусловлен желанием жить по принципу «удобно» и «спокойно».

На стиль любви *эрос* в молодости оказывают среднюю степень влияния пять факторов ( $R = 0,518$ ,  $R^2 = 0,268$  при  $p = 0,000$ ): *любовь* ( $v = -0,057$  при  $p = 0,001$ ), *традиции* ( $v = 0,193$  при  $p = 0,000$ ), *исполнительность* ( $v = -0,033$  при  $p = 0,002$ ), *эффективность в делах* ( $v = 0,041$  при  $p = 0,014$ ), *самостоятельность* ( $v = 0,127$  при  $p = 0,023$ ). Они описывают 27 % изменчивости переменной *эрос*. В зрелости на стиль любви *эрос* оказывают среднюю степень влияния семь факторов ( $R = 0,648$ ,  $R^2 = 0,42$  при  $p = 0,000$ ): *гедонизм* ( $v = 0,178$  при  $p = 0,001$ ), *развитие* ( $v = -0,07$  при  $p = 0,000$ ), *традиции* ( $v = 0,035$  при  $p = 0,000$ ), *самостоятельность* ( $v = -0,249$  при  $p = 0,001$ ), *твердая воля* ( $v = 0,051$  при  $p = 0,002$ ), *любовь* ( $v = -0,056$  при  $p = 0,002$ ), *продуктивная жизнь* ( $v = -0,044$  при  $p = 0,025$ ). Данные компоненты описывают 42 % изменчивости переменной *эрос*.

В любом возрасте прослеживается стремление следовать традициям, сохраняя взаимоуважение и близость с партнером.

В зрелости происходит отказ от самостоятельности, творчества и исследовательской активности. Представляется, что это происходит из-за присущей в молодости ориентации на традиции и дисциплину в совокупности с отсутствием трудолюбия. Акценты смещаются на самого себя, свои ресурсы, которые используются для получения удовольствия.

Таким образом, можно утверждать, что существуют возрастные различия в ценностных ориентациях личности; выраженность стилей любви *аганэ*, *мания*, *строгэ*, *эрос* в молодом и зрелом возрасте не имеет значимых различий, стиль любви прагма значительно различается в зрелости и молодости; существует обусловленность стилей любви ценностными ориентациями личности; в зависимости от возраста меняется совокупность (конфигурация) доминирующих ценностных ориентаций личности и стилей любви.

#### Библиографический список

1. Екимчик О. А. Когнитивный и эмоциональный компоненты любви у людей разного возраста: дис. ... канд. психол. наук. – Кострома, 2009. – 178 с.
2. Ермолаев О. Ю. Математическая статистика

для психологов. – М.: МПСИ, Флинта, 2006. – 336 с.

3. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. – СПб.: Речь, 2004. – 70 с.

4. Клепикова Н. М., Шамишкова О. А. Динамика оптимального нарциссизма и нарциссических состояний личности // Сибирский педагогический журнал. 2013. – № 3. – С. 195–201.

5. Махова М. Ю., Махова И. Ю. Психология развития: теоретические основы. – Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2006. – 98 с.

6. Нурумов Б. А., Большунова Н. Я., Даржуман Г. К. Роль ценностных ориентации в структуре личности // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 4–2. – С. 51–53.

7. Психологические тесты / под ред. А. А. Карелина: В 2 т. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Т. 1. – 312 с.

8. Соколов С. Е., Шамишкова О. А. Ценности и ценностные ориентации личности в диапазоне ее нарциссических проявлений // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 2. – С. 226–231.

9. Социальная психология: учебно-методический комплекс / авт.-сост.: Шамишкова О. А., Клепикова Н. М. – Новосибирск: НГПУ, 2007. – 284 с.

10. Фанталова Е. Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. – Самара: Бахрах-М, 2001. – 128 с.

11. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб.: Летний сад, 2000. – 376 с.

# ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

---

УДК: 740.000.555.+51.1

*Зверкова Анна Юрьевна*

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования института детства Новосибирского государственного педагогического университета, fppdzverkova@mail.ru, Новосибирск*

## **РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР, СОДЕЙСТВУЮЩИЙ УКРЕПЛЕНИЮ ЗДОРОВЬЯ, ПОДДЕРЖИВАЮЩИЙ РЕАЛИЗАЦИЮ КЛЮЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ «БЫТЬ ЗДОРОВЫМ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

*Аннотация.* Автором представлена модель деятельности ресурсного центра содействующего укреплению здоровья при формировании ключевой компетенции «быть здоровым» в непрерывном образовании. Характеризуется деятельность центра как поддержка образовательных технологий формирования здорового образа жизни, создание пространства, в котором субъекты образовательного взаимодействия способны демонстрировать степень владения ключевой компетенцией «быть здоровым». Автор рассматривает ресурсный центр содействия укреплению здоровья, как автономную структуру, позволяющую осуществить интеграцию реализуемых здоровьесориентированных педагогических технологий при организации образовательного взаимодействия субъектов разного возраста, разных ступеней образования.

*Ключевые слова:* центр содействия укреплению здоровья, ключевая компетенция «быть здоровым», дополнительное образование

---

*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, fppdzverkova@mail.ru, Novosibirsk*

## **RESOURCE CENTER, WHICH CONTRIBUTES TO HEALTH STRENGTHENING AND SUPPORTS THE REALIZATION OF KEY SCOPE «TO BE HEALTHY» IN THE EDUCATIONAL SPACE**

*Abstract.* By the author is presented the model of the activity of the resource center of the contributing to strengthening health with shaping of key scope “to be healthy” in the continuous formation. Is characterized the activity of center as the support of the educational technologies of shaping of the healthy means of life, the creation of space, in which the subjects of educational interaction are capable of demonstrating the degree of the possession of key scope «to be healthy».

*Keywords:* the center of assistance to strengthening health, key scope “to be healthy”, the additional formation

Оптимальным структурным элементом для реализации здоровьесберегающей педагогики в системе непрерывного образования является центр содействия укреплению здоровья. Приказ министерства образования Российской Федерации от 15 мая 2000 года № 1418 «Об утверждении Примерного положения о центре содействия укреплению здоровья обучающихся, воспитанников образовательного учреждения» стал отправной

точкой для реализации здоровьесориентированных технологий в системе образования [4]. Особенностью такого центра содействия укрепления здоровья является минимальная реализация медицинского аспекта здоровьесбережения в условиях системы образования. Деятельность центра направлена только на поддержку образовательных технологий формирования здорового образа жизни, создание информационно-ме-

тодического и научно-исследовательского пространства, в котором субъекты образовательного взаимодействия способны продемонстрировать степень владения ключевой компетенцией «быть здоровым» [1, 5, 6].

В свободных источниках интернета можно найти многочисленные версии центров содействия укреплению здоровья:

– Межвузовский Центр содействия укреплению здоровья обучающихся и развития информационных технологий на базе Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского, созданный в 2007 году;

– Учебно-научный центр содействия укреплению здоровья студентов Владимирского государственного университета (далее – Центр СУЗС), который представляет собой структурное подразделение Владимирского государственного университета (ВлГУ), создан в 2008 году;

– Центр содействия укреплению здоровья обучающихся, воспитанников образовательных учреждений Белгородской области, структурное подразделение Белгородского государственного университета (далее БелГУ);

– Центры содействия укреплению здоровья в государственных образовательных учреждениях № № 1307, ЦО № 1455, 806, 807, 1114, ГОУ «Начальная школа – детский сад» № 1815 Западного административного округа города Москвы (приказ Московского комитета образования от 09.02.2001 г. «О создании в структурах государственных образовательных учреждений центров содействия укреплению здоровья обучающихся, воспитанников»);

– Центр здоровья муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 2» города Лангепаса (Письмо Департамента образования и науки ХМАО-Югры от 09.11.2010 года № 6870 «О создании Центров здоровья в образовательных учреждениях ХМАО-Югры»);

– Центр содействия укреплению здоровья МОУ СОШ № 85 Советского района Красноярска, 2007 год.

– Центр содействия укреплению здоровья обучающихся МОУ СОШ № 31 Красноармейского района г. Волгограда, 2009 год.

– Центр содействия укреплению здоровья обучающихся МОУ Новоуколовская СОШ Красненского района Белгородской

области, (2010 г.);

– Центр содействия укреплению здоровья обучающихся МБОУ «СОШ имени В.Г.Шухова» г. Грайворона, Белгородской области (2012 г.);

– Центр содействия укреплению здоровья участников образовательного процесса МБОУ СОШ №2 с. Иглино (2012 г.);

– Центр содействия укреплению здоровья воспитанников МДОУ комбинированного вида «Детский сад №76 г. Йошкар-Олы «Солнышко» и т.д.

Количество центров содействия укреплению здоровья, открывшихся в образовательных учреждениях с 2000 года, настолько выросло, что в некоторые регионы проводят конкурсы. Например, региональный конкурс на лучший Центр содействия укреплению здоровья обучающихся общеобразовательных учреждений Ульяновской области.

Приказ министерства образования Российской Федерации от 15 мая 2000 года № 1418 «Об утверждении Примерного положения о центре содействия укреплению здоровья обучающихся, воспитанников образовательного учреждения» весьма четко регламентирует деятельность такого структурного подразделения [4]. Цели центра разделены на две части, что отражает двойственность усилий – оздоровление и формирование культуры здоровья у субъектов образовательного взаимодействия [1, 4]. Первая часть – содействие администрации и педагогическому коллективу образовательного учреждения в создании условий, гарантирующих охрану и укрепление физического, психического и социального здоровья обучающихся, воспитанников; второй аспект целей – содействие всем участникам образовательного процесса в приобретении знаний, умений, навыков, необходимых для формирования устойчивой мотивации к здоровью и здоровому образу жизни. Для современного, соответствующего проводимым реформам взгляда на центр содействия укреплению здоровья можно предложить такую модель ресурсного центра, поддерживающего в системе непрерывного образования этапы формирования ключевой компетенции «быть здоровым» (Рисунок 1).

Реформа образования детей обусловлена введением в действие нового поколения



Рисунок 1 – Центр содействия укреплению здоровья как пространство формирования ключевой компетенции «быть здоровым»

федеральных государственных образовательных стандартов и вступлением в силу с 1 сентября 2013 года нового закона «Об образовании». Дополнительное образование детей, оформившееся из внешкольного образования с принятием предыдущей версии закона «Об образовании», вновь трансформируется. Потребность молодежи в дополнительном опыте социализации, проявлении своих способностей и талантов как естественная часть процесса взросления всегда присутствовала в культуре. Дополнительное образование детей, понимаемое как реализация вариативных, необязательных образовательных программ и услуг в интересах личности, общества, государства, постепенно реформируется. Таким вариативным является образовательное пространство, которое способен создать центр содействия укреплению здоровья [1; 5; 6].

Тенденция, когда знания ребенку доста-

ются дорогой ценой, ценой своего здоровья, остается, несмотря на многочисленные усилия. Причем ухудшается не только биологическое здоровье, но и психологическое. Нарушается процесс социализации, обедняется палитра социальных ролей, сенситивный период для первых профессиональных проб истекает, не формируются дополнительные референтные группы, поддерживающие подростков в сложном пубертатном периоде. Град критики обучения и воспитания, продолжающийся сыпаться на систему образования со стороны общества, только ухудшает состояние здоровья субъектов образовательного взаимодействия. Следует отметить, что государство, утвердив новое поколение федеральных государственных образовательных стандартов, везде зафиксировало приоритеты формирования здорового образа жизни как часть программ воспитания (воспитания и социализации

в основной школе). Появляются предложения по реализации образовательных программ по здоровью. Например, Ю. В. Науменко, О. В. Науменко «Образовательная программа для младших школьников «Мое здоровье»» [3] или обобщение опыта А. С. Черногоровой «Формирование потребности здорового образа жизни у ребенка 9–11 лет в режиме учебного дня» [7].

Школа обязана реализовывать программу «Здоровье», обеспечивая формирование здорового образа жизни в интеграции как с экологией, так и с безопасностью жизнедеятельности. Второй частью становится обязательное формирование условий внутри образовательного учреждения, сохраняющих здоровье обучающихся, воспитанников (приказ № 2106) [1].

А что же с системой дополнительного образования детей? Где теперь будет формироваться здоровьеориентированное мировоззрение субъектов образовательного взаимодействия? Что станет социокультурной средой для проявления компетенций в области здоровья (ключевой компетенции «быть здоровым»)? Куда пойти подростку, интересующемуся физическим и психическим здоровьем? Как найти сверстников, разделяющих его ценности и интересы в области здорового образа жизни? В школе, обучающихся тысячу учащихся, можно проводить яркие мероприятия, полноценно формировать подростковое сообщество, ведущее здоровый и безопасный стиль жизни, в школе, где учащихся менее пятисот, оздоровить их всеми мыслимыми способами. Но достаточно ли этого? По сути, школа ограничивает детей внутри себя, вновь прикрепляет ярлыки (любишь читать – «библиотекарь»), любишь цветы – «эколог»), не вернет ли изменение понимания дополнительного образования нас в восьмидесятые годы прошлого века?

Вполне логично предположить, что если дополнительное образование детей становится второй половиной дня в школе, то изменения функционала педагогов дополнительного образования неизбежно. Активное обсуждение необходимости введения профессиональных стандартов деятельности ставит вопросы о соединении областей дополнительного и элективного образования, выход на проблемы образования как одаренных детей, так и детей с особыми образо-

вательными потребностями. Современный педагог дополнительного образования уже не воспитатель в клубе по интересам для малого количества детей, а педагог, конструирующий индивидуальную образовательную траекторию в области профессиональных проб для детей, вводящий в мир профессий, не зажатый содержанием учебного предмета. Тогда педагог дополнительного образования меняется вместе с запросами общества – создает пространство, соединяющее учебные предметы с реальным миром профессий. Например, учебные предметы области естествознания через проблемы здоровья приводят нас в мир профессий связанных с биологией, медициной, образованием, экологией и т.д.

Положение о центре содействия укреплению здоровья предлагает несколько, весьма традиционных направлений действий для коллектива образовательного учреждения. Основные направления деятельности Центра реализуются в процессе преподавания уроков здоровья, курсов естественнонаучного цикла, через систему различных тренингов, практических занятий, семинаров, конференций и других мероприятий, а также через ведение аналитической и прогностической деятельности [1; 4].

Стремительные перемены, модернизация социального пространства России, которая осознается обывателем в основном по быстрой трансформации бытовой техники, делают особенно актуальными изменения в системе дополнительного образования детей. То, за чем не успевает школа, сдерживаемая государственными образовательными стандартами, должно стать основой для вариативного образования детей, отвечая их потребностям и самостоятельно получаемым знаниям. Но что происходит на самом деле? Педагоги дополнительного образования во многом отстают от стремительно потока инноваций, в том числе и технических. Массовое старение педагогических кадров, эмоциональное выгорание, проявляемое в ригидности используемой палитры педагогических технологий, приводит к потере интереса у детей к учреждениям дополнительного образования. Очевидными эти тенденции становятся при анализе реального контингента воспитанников. Неутешительные цифры перегруженности детей школь-

ными заданиями также не дают позитивного прогноза, особенно остро проблема будет разворачиваться в ближайшее время, когда все школы войдут в реализацию нового поколения ФГОС.

Актуальным остается вопрос разработки комплексной, системной программы службы здоровья, службы здоровья дополнительного образования, в которой бы участвовали специалисты разного профиля – представители педагогических, медицинских, психологических и других наук. Именно понимание учреждения дополнительного образования детей как ресурсного центра, содействующего укреплению здоровья, позволяет говорить о необходимости систематизации на региональном, городском, районном уровнях технологий, методов и приемов поддержки инициатив обучающихся в области сохранения здоровья.

Ресурсный центр, содействующий укреплению здоровья, объединяющий в Internet-пространстве единомышленников по ведению здорового образа жизни, ориенти-

рованный на непрерывное образование в течение жизни, объединяющий специалистов-единомышленников, имеющий возможность обучения педагогов и разные категории слушателей, а так же предоставляющий услуги по оздоровлению – вот новый шаг дополнительного образования, соответствующий стратегии развития образования в России.

Ресурсный центр содействия укреплению здоровья, представленный как автономная структура, позволяет осуществить интеграцию реализуемых здоровьеориентированных педагогических технологий при организации образовательного взаимодействия субъектов разного возраста, разных ступеней непрерывного образования (Рисунок 2).

Деятельность центра содействия укреплению здоровья позволяет выполнять многочисленные актуальные задачи. Например, на основе объективного контроля (модели мониторинга, научно-исследовательское направление центра) можно прослеживать актуальное состояние здоровья, степень формирования культуры здоровья и безопасного

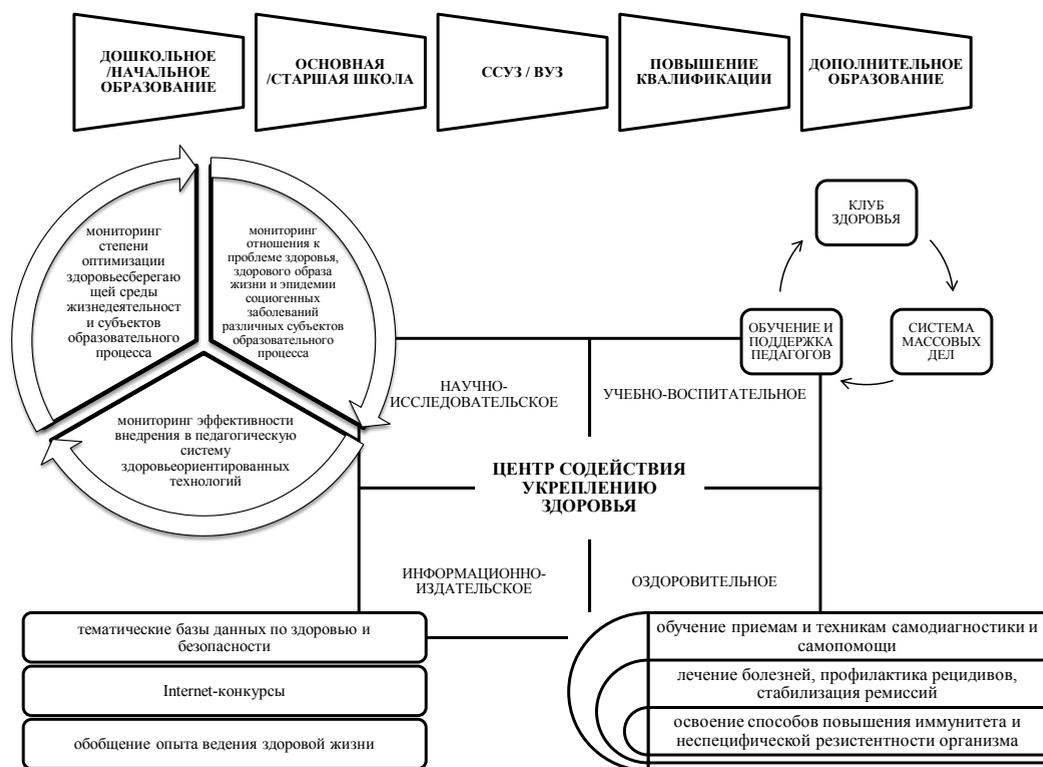


Рисунок 2 – Модель деятельности ресурсного центра содействующего укреплению здоровья при формировании ключевой компетенции «быть здоровым» в непрерывном образовании

образа жизни. Совершенствовать процесс обучения и воспитания, формировать, укреплять и развивать здоровье детей на всех этапах школьной и внешкольной деятельности; формировать осознанную мотивацию к здоровому образу жизни; формировать общечеловеческие ценности: ценность жизни, здоровья, образования, духовные ценности.

Вместе с тем, пока система дополнительного образования будет являться заложником отсутствия внимания со стороны государства, которое только предъявляет растущие требования к уровню образования, а само не заботится о здоровье нации, воспитать нравственно и физически здоровую личность в государстве без нравственного поведения будет невозможно. Поэтому сегодня на различные центры творчества учащихся возлагается большая задача – воспитания и формирования всесторонне развитой здоровой личности с помощью здоровьеориентированных педагогических технологий, например метода проектов [1].

Таким образом, система дополнительного образования позволяет создать внешнее пространство единомышленников (референтную группу, не ограниченную школой, районом, городом), в котором можно создавать ситуацию успеха у участников мероприятий по популяризации ведения здорового образа жизни. Центры дополнительного образования (например, областные или городские) могут стать новым поколением ресурсных центров, позволяющих объединить единомышленников вне образовательных учреждений. Дети и педагоги, ведущие здоровый образ жизни, нацеленные на сохранение и укрепление потенциала здоровья, могут участвовать в городских акциях, презентовать свои достижения и умения в специально организованном пространстве. Кроме того, ресурсный центр содействия укреплению здоровья позволяет систематизировать взаимодействие и со взрослыми, а не только с учащимися разных ступеней системы непрерывного образования. В предложенной модели ресурсного центра содействия укреплению образования

каждое из направлений может развиваться как отдельное структурное подразделение. Например, информационно-издательское направление деятельности предполагает структурное подразделение на базе функционирующего сайта. Сайт «Твое здоровье» – площадка для публикаций педагогов, проведения конкурсов, организации тематического чага, подбор материалов, тематическая библиотека, методическая копилка, обзоры возможностей и новинок по проблеме здоровья.

#### Библиографический список

1. *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.
2. *Зверкова А. Ю., Абаскалова Н. П.* Формирование ключевой компетенции «быть здоровым» в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения // Сибирский педагогический журнал. – № 9. – 2012. – С. 25–29.
3. *Науменко Ю. В., Науменко О. В.* Образовательная программа для младших школьников «Мое здоровье» // Народное образование. – №8, – 2013. – С. 193–200.
4. Приказ Министерства образования Российской Федерации от 15 мая 2000 года № 1418 «Об утверждении Примерного положения о центре содействия укреплению здоровья обучающихся, воспитанников образовательного учреждения». – [Электронный ресурс] Российское образование. Федеральный образовательный портал: нормативные документы, [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_00/1418.html](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_00/1418.html) (дата обращения 31.07.2013)
5. *Прилепо А. Ю.* Формирование здорового образа жизни детей в учреждениях дополнительного образования. – дисс. ... канд. пед. наук. – Барнаул, 2004. – 123 с.
6. *Прилепо А. Ю.* Центр здоровья в учреждении дополнительного образования. – Новосибирск: Изд-во ДТД УМ «Юниор», 2003. – 97с.
7. *Черногорова А. С.* Формирование потребности здорового образа жизни у ребенка 9–11 лет в режиме учебного дня // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2012. – № 1 (19). – С.187–192

# ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

---

УДК 372.3/.4(479.24)+37.0

**Ахмедов Гумеир Гусейн оглы**

*Доктор педагогических наук, зав. отделом подготовки научно-педагогических кадров Института проблем образования Азербайджанской Республики, eduaz@mail.ru, Баку*

**Ширзадова Мехрибан Гусейн кызы**

*Кандидат педагогических наук, докторант Института Проблем Образования Азербайджанской Республики, eduaz@yandex.ru, Баку*

**Асадова Земфира Адилкызы**

*Соискатель Института Проблем Образования Азербайджанской Республики, eduaz@rambler.ru, Баку*

## СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АЗЕРБАЙДЖАНЕ В СВЕТЕ РЕФОРМ «КУРИКУЛУМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

*Аннотация.* В статье раскрывается сущность современного состояния дошкольного образования в Азербайджане. Отмечается, что наряду с сохранением национальных традиций государство уделяет большое внимание физическому, интеллектуальному, эмоциональному развитию и привитию детям общемировых ценностей. В статье также анализируется «Программа по обновлению дошкольного образования в Азербайджанской Республике», отмечается, что с целью обновления содержания дошкольного образования одним из направлений является подготовка и утверждение национального «курикулум дошкольного образования», указывается его роль в воспитании самостоятельных, креативных, эмоциональных и творческих детей.

*Ключевые слова:* дошкольный возраст, базовые качества личности, национальные ценности, государственная программа, курикулум, стандарты, стратегии, оценивание.

---

**Ahmadov Humeyir Huseyn**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Prof., foreign member of State Scientific Academy of Russian Education Academy, Chief of the Preparation Department of scientific-pedagogical staff, the Institute of Education Problems, the Republic of Azerbaijan, eduaz@mail.ru, Baku*

**Shirzadova Mehriban Huseyn**

*Candidate of Pedagogical Sciences, full-time doctorate at The Institute of Education Problems, Republic of Azerbaijan, eduaz@yandex.ru, Baku*

**Asadova Zemfira Adil**

*Postgraduate Student of the Institute of Education Problems Republic of Azerbaijan, eduaz@rambler.ru, Baku*

## MODERN SITUATION OF PRESCHOOL EDUCATION IN AZERBAIJAN THROUGH THE REFORM « PRESCHOOL EDUCATION CURRICULUM»

*Abstract.* The article reveals the essence of the modern situation with pre-school education in Azerbaijan. It is pointed that government pays great attention to the preschool education through preserving national traditions; physical, intellectual, emotional development of children and instilling global values. The article also analyzes the «Early Childhood Education Curriculum», indicated by its role in developing independent, emotional and creative children in the education.

*Keywords:* preschool age, basic personality traits, national values, the state program, curriculum, standards, strategy evaluation

Образование в XXI веке определяет не только содержание знаний, компетенций для социального взаимодействия, отношений и познания. Человек, получивший образование, должен также иметь свое понимание и видение мира, осмыслить и сам участвовать в его преобразовании [3; 4]. Сегодня в Азербайджане большое внимание уделяется развитию дошкольного образования со стороны государства. Принята специальная государственная программа, направленная на совершенствование системы дошкольного образования, развивается сеть подготовительных групп для дошкольников в образовательных школах [2]. В настоящее время практика дошкольных учреждений Азербайджана требует необходимости смены традиционного образования инновационной формой дошкольного образования. Значение инновационного подхода заключается в модернизации управления этой областью, организации, методах и формах обучения и воспитания, а также в планировании образовательного процесса [6; 13]. В «Программе по обновлению дошкольного образования в Азербайджанской Республике» одним из направлений определена подготовка и утверждение национального курикула, в котором с позиции подготовки детей к школе отражаются основные требования к физическому, социальноморальному, эстетическому и психологическому развитию, к познанию и повышению речевой способности детей на основе гуманизации педагогического процесса [12]. В «Законе об Образовании Азербайджанской республики» отмечается, что дошкольное образование, являясь первой ступенью образования, в соответствии с интересами семьи и общества обеспечивает интеллектуальное, физическое и психическое развитие, привитие к элементарным трудовым навыкам, выявление таланта и способностей, охрану здоровья, эстетическое воспитание и формирование бережного отношения к природе и детям с раннего возраста [9]. Кабинетом министров Азербайджанской Республики был утвержден «Государственный стандарт и программа дошкольного образования» [8], в котором определены следующие области дошкольного образования: физическое развитие, здоровье и безопасность; развитие речи, обучение грамоте; культурно-эстетическое и творче-

ское развитие; познание и общие знания.

Курикулум\* дошкольного образования направлен на привитие детям первичных жизненных умений и навыков, формирование ребёнка как личности, создание соответствующей образовательной среды для их всестороннего развития [1, с. 7]. Общие результаты обучения, ожидаемые в конце дошкольного образования, сформулированы следующим образом. Ребенок должен уметь:

- координировать движения;
- продемонстрировать первичные знания о количестве, цифрах и системе счета, понятиях меры и формы, а также времени и пространства;
- выполнить операции первичного обобщения, конкретизации, систематизации, группировки, классификации, измерения и распределения;
- критически мыслить и выявить креативный потенциал;
- продемонстрировать уважение (отношение) и терпение (толерантность) к окружающим;
- рассказать о событиях, выдвигать гипотезы и попытаться найти нестандартные пути решения проблем;
- слушать и понимать устную речь, последовательно выражать свои мысли, использовать речевые этикетки, строить взаимные отношения со сверстниками и взрослыми;
- соблюдать правила культурного поведения, личной гигиены и безопасности;
- продемонстрировать первичные знания и представления, связанные с изобразительным искусством и художественной деятельностью;
- использовать технические умения и навыки;
- уметь продемонстрировать первичные знания о языке, традициях, культуре и истории азербайджанского народа.

Стратегия обучения включает в себя принципы организации обучения, формы и приемы, используемые при его организации, а также планирование процесса обучения.

На основе «Государственного стандарта и программы дошкольного образования» [2] определены нижеследующие виды оценивания:

- 1) диагностическое (первичное) оценива-

\* Курикулум (от лат. – «путь, направление»)

ние проводится для определения первичного уровня развития в сентябре или октябре накануне представляемых новых тем и при возникновении проблем в малых группах или во всей группе;

2) формативное оценивание независимо от формы проведения мониторинга, текущее оценивание должно носить систематический характер. В это время результаты деятельности детей превращаются в реальные индикаторы для воспитателя;

3) суммативное (итоговое) оценивание используется для определения достижения детей по возрастным группам, оно проводится с целью обобщения и оценивания достижений детей в определенный период.

Основная цель оценивания детей дошкольного возраста – помочь воспитателям определить соответствующий вид деятельности как для отдельных детей, так и для всей группы. Оценивание проводится на принципах укрепления у детей уверенности и желания учиться; участия детей в процессе оценивания своих достижений и сверстников; сравнения предыдущих и текущих результатов.

Оценивание состоит из совокупности сведений на основе приобретенных аргументов, которые наблюдаются в действиях, речи, знаниях и в деятельности детей, а также на основе сведений, собранных специальными методами при помощи следующих средств: фиксирование эпизодов, описательные или каждодневные записи, «портфолио», интервью или собеседование, таблицы возраста и уровней развития, оценивание себя и сверстников, видеокассеты и фотографии, образцы ручных работ.

Отличие курикула дошкольного образования от традиционной Программы воспитания и обучения в дошкольных учреждениях приведены в таблице.

Внедрение курикула обеспечивает для детей – социальные качества и умения, необходимые для личного развития (дружба, самостоятельность, креативность, ответственность, коммуникабельность);

для педагога – профессионализм и компетентность, знания о конвенции детских прав, умение сотрудничать;

для родителей – сведения об обучении и воспитании детей и сотрудничество с детским садом, участие в образовании своих

детей;

для общества – интеллектуальные, развитые, добрые, самостоятельные, креативные и ответственные дети, которые станут строителями будущего.

Таблица – Сравнение программ дошкольного образования

Традиционная программа дошкольного образования	Современный курикулум дошкольного образования
<b>цель</b>	
усвоение знаний, умений и навыков, в результате которого увеличивается объём знаний	формирование компетенции на основе средств деятельности, способствующих самостоятельному приобретению знаний
<b>ориентация</b>	
объём знаний, предложения со стороны воспитателя	всестороннее развитие личности, индивидуальный подход к воспитаннику, развитие компетентности ребенка, требования, предъявляемые к ребёнку
<b>целесообразный и системный характер интеграции</b>	
отсутствует	реализуется в полном объеме
Воспитатель только поощряет ребёнка без учета его сдвигов в развитии	Проводится проследживание и оценивание динамики развития детей.

Таким образом, управление педагогическим процессом в дошкольных учреждениях новыми подходами, целенаправленная деятельность его участников основываются на едином управлении работой руководителя, родителей и детей. Личностно-ориентированный характер педагогического процесса характеризуется творческим подходом к его организации [6].

#### Библиографический список

1. Ахмедов А., Аббасов Э. Концептуальные проблемы дошкольного образования // Курикулум. – 2011. – № 2. – С. 8–15.
2. Ахмедов Г. Г. Стратегия развития Азербайджанского образования. – Баку: Элм, 2010. – 800 с.
3. Ахмедов Г. Г. Реализация права на образование как одно из прав и свобод человека и гражданина // Социальное и пенсионное право. – 2009. –

№1. – С. 24–25.

4. *Ахмедов Г. Г.* Формы и методы учебной деятельности в традиционном и новаторском аспектах применения // Искусство и образование. – 2008. – №2 – С. 45–52.

5. *Ахмедов Г. Г.* Человеческий ресурс азербайджанского образования: монография. – М., МПСИ, 2007. – 140 с.

6. *Ахмедов Г. Г., Ширзадова М., Асадова Н.* Создание богатства наций, или правовые ценности для дошкольников // Право и жизнь, 2013, №185(11). – С. 69–80.

7. Государственная стратегия по развитию образования в Азербайджанской Республике. / Азербайджан. Баку, 25 октября, 2013 [Электронный ресурс]. URL:<http://edu.gov.az/view.php?lang=az&menu=73&id=7492> (дата обращения: 18.01.2014).

8. Государственный стандарт и программа дошкольного образования. – Баку, ИПО АР. 16июля 2010 г. [Электронный ресурс]. URL:<http://edu.gov.az/view.php?lang=ru&menu=255&id=4372> (дата обращения: 18.01.2014).

9. Закон об Образовании Азербайджанской республики. Баку: Nequq, 2009 С.15 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.edu.gov.az/view.php?lang=ru&menu=72&id=4297>(дата обращения: 18.01.2014).

10. Концепция общего образования Азербайджанской Республики (Национальный курикулум). // Курикулум, 2008, № 1, С.131 (на азербайджанском языке). [Электронный ресурс]. URL: [http://edu.gov.az/upload/file/milli\\_kurikulumus.pdf](http://edu.gov.az/upload/file/milli_kurikulumus.pdf) (дата обращения: 18.01.2014).

11. *Осмоловская И. В.* Теоретико – методологические проблемы развития дидактики. // Педагогика. – 2013. – №5. – С. 35–42.

12. Программа обновления дошкольного образования в Азербайджанской республике (2007 – 2010 гг.) / Азербайджан муеллими. – Баку, 12 апреля 2007. – С. 2.

13. Третья международная научно-практическая конференция «Воспитание и обучение детей младшего возраста» // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2013. – №10. – С.8–13.

**Баграшева Юлия Карандашевна**

*Учитель алтайского языка и литературы, «Республиканский классический лицей», bagrasheva54@mail.ru, Горно-Алтайск*

## ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ЭТНОКУЛЬТУРЫ

*Аннотация.* В статье обоснована необходимость реализации экологической культуры младших школьников в современных условиях. Статья ориентирована на создание этнокультурного воспитательного пространства, развитие познавательных интересов детей при изучении родного края, формирование культурно-исторических, духовно-нравственных ценностей, воспитание активных, ответственных граждан, осознающих себя представителями своего народа, способных сохранять и развивать национальные традиции и культуру.

*Ключевые слова:* экологическая культура, привязывание ленты, окропление, дух Алтая, повинина, благопожелания.

**Bagrasheva Yulia Karandashevna**

*Teacher of the Altai language, the Republican Classical Lyseum, bagrasheva54@mail.ru, Gorno-Altaiisk*

## ENVIRONMENTAL EDUCATION OF PUPILS BY MEANS OF CULTURE

*Abstract.* The article explains the necessity of the realization of ecological culture of the younger generation to honour and respect their ancestors, their traditions and customs. This article is focused on creation of ethno-cultural educational and educational space, the development of cognitive interests in the process of studying the native land, development of cultural – historical and spiritually moral issues, education of the active, responsible citizens realizing themselves as representatives of their nation, capable to keep and develop national traditions and culture.

*Keywords:* tying the ribbon, besprinkling, the spirit of Altai, umbilical cord, good wishes.

Приступая к работе по воспитанию экологической культуры обучающихся, мы поставили перед собой главную цель: заложить в разум детей все основополагающие жизненные основы духовной экологической культуры: поклонение природе, уважение к жителям и культуре своего региона.

Термин «экология» имеет несколько вариантов толкования. Это слово образовано от греческого «ойкосдом», жилище, т.е. дословно, экология – это наука о доме, о среде обитания. Впервые термин «экология» предложил в 1886 году немецкий ученый – биолог Эрнест Геккель.

Мы считаем, что главный смысл термина «экология» – это спасение окружающей среды. В человеке XXI века мы видим развитую личность и самодостаточного индивидуума. Он живет в гармонии и согласии с собой и окружающим миром. В этом заключается результат воспитания подрастающего по-

коления и познание им традиционно-нравственных ценностей. Отношение к природе и ее богатству является основополагающим фактором в становлении этой личности [1]. Сохранение и охрана природы являются сейчас одними из главных задач современного общества. Решить их можно только при условии объединения школы, семьи и ответственности.

На грани тысячелетий перед миром стала проблема выживания. В настоящее время экологическая обстановка во многих регионах мира оказалась катастрофической. Основная причина – создание быстрыми темпами промышленного потенциала, мощное развитие науки и техники. Ради удовлетворения своих все возрастающих потребностей люди в большинстве случаев пренебрегают природными ценностями. По всем статистическим данным становится очевидным, что здоровье населения ухудшается с каждым

годом. И чтобы решить эти проблемы, необходимы экологические знания, экологическая культура.

Д. И. Мамыевым термин «культура» рассматривался как, совокупность достижений человечества в науке, философии и религии. В нем заложено все. Это показатель Мудрости человечества. Его способность видеть мир в целостности во всем многообразии форм жизни в нем.

В своей статье «Воспитание экологической культуры школьника» Н. В. Золотарева определяет понятие: «Экологическая культура общества – относительно самостоятельная часть общечеловеческой культуры, система общенациональных и общечеловеческих ценностей, выражающая и определяющая характер отношений между обществом, человеком и природой» [3, с. 28].

Экологические знания передаются из поколения в поколения через обряды, традиции. Древние алтайцы знали мир на уровне своего поэтического мышления в мифах, легендах. Истоки художественно-поэтического мышления уходят в далекое прошлое. Природа и человек. Эти понятия слиты воедино. Общение, диалог с верховным Духом шел на художественном языке, на языке красоты мира с человеком. Одним из истоков художественно-поэтического мышления является алтайский героический эпос. Для алтайцев эпические сказания – это своеобразный духовный фундамент. Вся природа Алтая остаётся святым храмом, о чём свидетельствуют традиции, обычаи, верования алтайского народа [10]. Например, ритуал повязывания священных лент «кыйра», «жалама» на святых источниках, перевалах и угощение молоком хозяйки огня «От-эне». Об этих традициях в стихотворении «Хозяин гор» очень хорошо пишет алтайский писатель-поэт, профессор С. С. Суразаков «на вершинах гор нельзя кричать и не сердить хозяина горы».

Дух целебных источников, гор вечен, всемогущ, и отношение должно быть добрым, благосклонным. Хочет или не хочет, человек должен согласовывать действия с ним. Эта мысль глубоко и проникновенно раскрыта в стихотворении П. Самыка «Молитва духу Алтая».

Сегодня остро стоит вопрос – приучить подрастающее поколение к порядку сохра-

нения экологии в целом. Одним из методов является традиционное воспитание. Именно в семье и со школьной скамьи ребенок должен знать, что священно для него. А для жителей Горного Алтая – это окружающая его природа. Ведь алтайцы взаимосвязаны с природой. Это источник питания, лечения и продолжения рода. Именно с начальных классов нужно вести уроки традиционного воспитания. На этих уроках нужно знакомить с обычаями, традициями, верованием своих предков и в первую очередь бережному отношению к природе.

Чтобы дети лучше понимали природу, мало дать конкретные задания по ней, необходимо научить детей радоваться, переживать с ней, научить видеть прекрасное, тогда эти навыки обогащают внутренний мир детей, заставляют лучше понимать природу, познавать окружающую среду, повышают интеллект и культуру общения.

Мною был накоплен определенный методический материал по проблеме: сообщения на экологическую тему, исследовательские работы учителей и школьников, презентации о достопримечательностях Горного Алтая, где мы побывали вместе с учениками.

На сегодняшний день в связи с межкультурным интересом к культуре коренных народов усиливается внимание к коренным республикам. Особенно это касается туристического бизнеса. В этом есть и негативная сторона, которая может нанести восполнимый урон в будущем не только культуре коренного населения, но и окружающей природной среде Горного Алтая, а через него – всей планете в целом. Алтай – это «пуговина» планеты Земля, это Дух Земли. Алтайцы так и говорят: «Кин Алтай». И алтайская культура устроена так, чтобы своими обрядами, традициями, своей самобытностью поддерживать всю энергию природного ландшафта этой территории в равновесии и гармонии. И поэтому надо охранять культуры коренных народов не как «музейный экспонат», а как своеобразную духовно-экологическую основу или матрицу для будущих поколений, постоянно действующую, живую, способную к адаптации к существующим условиям современности [7].

Одним из важных направлений в общеобразовательных учреждениях сегодня являются *исследовательские работы*, которые

стимулируют учащихся к самостоятельному поиску необходимых материалов из разных источников, помогают научиться пользоваться этими знаниями, решать поставленные задачи, развивают поисково-исследовательские умения.

Примером может служить отрывок исследовательской работы учащийся 8 класса на тему «Аржан суу»: «Посещение лечебных родников Аржан Суу требует особенной подготовки. У кого в семье был «чы-гым» (похороны), то члены этой семьи не могут в течении года посещать Аржан Суу. Посещают Аржан Суу летом и осенью. Особенно лечебные свойства бывают высокими в летне-осенний период, когда деревья преобладают в желто-золотистое одеяние. На лечение семьи готовятся заранее и отправляются в путь на третий день новолуния. Готовят самое лучшее кушанье: режут барана, готовят талкан (ячменная мука для приготовления чая), зеленый и черный чай, тертпеки-лепешки, масло только домашнего приготовления, сметана, молоко только свежее. Помимо этого, берут јалама (белую ленточку), арчын (можжевельник) для проведения обряда очищения.

По приезде на родник Аржан Суу глава семейства проводит обряд «Прощение у хозяйки Аржан Суу». Только после этого другие члены семьи устраиваются возле Аржана. Проводят обычно на лечении три дня. Не более, не менее. Каждый раз по три раза окунуться или постоять под струей воды. После этого обязательно пьют свежесваренный горячий чай. После посещения «гости» убирают весь мусор, уносят с собой. Потому что бросать здесь даже окурок нельзя [5].

После каждого такого посещения мы даже не заметим, что кто-то до нас был здесь. Все остается в первозданном виде. В последнее время многие жители по своей инициативе строят здесь айлы (алтайские дома), туалеты. Но находятся среди местных и приезжих такие, которые не почитают чужое начинающие и ломают все это» [6].

Итак, из вышесказанного мы четко видим, что воспитание подрастающего поколения по сохранению окружающей нас природы даст свои плоды уже через несколько лет. Если мы воспитаем заботливое отношение к природе у будущего поколения, то и природа нам ответит благодарностью. В. М. Назарен-

ко в своей работе «Будущее экологического образования: некоторые предложения» подчеркивает, что современное экологическое образование должно быть нацелено на будущее, опираться на идеи коэволюции природы и общества, устойчивого развития биосферы, должно быть направлено на преодоление сложившихся в обществе стереотипов через формирование духовно-нравственной, экологически грамотной личности и создание условий для ее развития, стать фактором социальной стабильности [8].

*Экологическая тропа* – это один из видов внеурочной деятельности, которая является объединяющим звеном реализации экологического образования в сфере школы, семьи. Эта разновидность в настоящее время стала приобретать большое значение. Основная задача этой работы – научить детей общаться с природой, воспитать уважительное отношение к ней.

В воспитании экологической культуры детей экскурсии и прогулки имеют большое значение. На экскурсиях и прогулках, в наблюдениях за растительным и животным миром перед учащимися раскрывается полная картина родной природы. Учащимся эти экскурсии доставляют большое удовольствие, закладывают любовь к природе и окружающей среде.

Во время экскурсии большое внимание уделяется вопросу по сохранению и охраны природы: нужно бережно относиться к растениям, не наступать ногами, не вырывать растения с корнями. Ведется беседа о тех растениях, которые записаны в «Красной книге» и взяты под особый контроль. По мнению З. В. Бродовской, «... любовь к Родине, стремление служить своему народу, своей стране, чувство национальной гордости не возникают у людей сами по себе. С самого раннего возраста необходимо целенаправленное воздействие на человека. При этом надо помнить, что любовь к родине начинается с ощущения родного края, земли на которой родился и рос» [2, с 132].

Самое хорошее время для осенней экскурсии – это сентябрь и октябрь, когда листья деревьев и кустарников приобретают красивую цветную окраску и начинается листопад. Я со своими учениками осенью постоянно бываю на природе, мы ездим на экскурсию (побывали в Ботаническом саду села Камлак).

Летом ездили на Телецкое озеро, по Чолушманской долине, побывали на самом красивом, древнем месте «Грибной городок», где камни похожи на грибы. Коренное население с. Чолушман очень бережно относится к своим достопримечательностям, они часто не ходят в эти святые места, они берегут память. По мнению алтайцев, единство человека и природы – это и есть здоровье. О чем это говорит? Вот мы едем по Чолушманской долине, с правой стороны много водопадов. В горах из скал выходят большие и малые водопадные струи. Это горная чистая вода, которая несет людям здоровье, жизнь и радость. Каждая молекула воды несет информацию о жизни, и она нас полностью очищает, омывает нас. Дальше поднимаемся на перевал «Кагу-ярык». При подъеме на перевал в первый раз ощущается страх, как будто ты оказался на небесах. Красоту ни с чем не сравнить и описать.

Согласно алтайской духовной доктрине, человек совершая религиозный обряд, должен первым произнести и осуществить благопожелания Алтаю, его природе: небу, солнцу и луне, воде и суше, горам и перевалам. И только добрые, благие намерения и ничего личного и нечистого. С точки зрения алтайцев, какую ауру будет иметь окружающая среда, то и отразится в нем. Поэтому не надо просить лично для себя – это тебе воздастся. Здесь уместен экономический принцип: чтобы получить прибыль, надо сначала вложить.

Основы экологической этики заложены в духовной культуре всех народов, потому возрождение духовной культуры – это не культивирование и распространение своей религии и топтание всех других и не пропаганда новых религиозных взглядов. Духовная практика – это формирование нравственно здоровой среды с новыми качествами сознания, поведения и отношений среди людей.

Решение социально-экологических проблем невозможно без изменений в культуре поведения человека, в его отношении к окружающей среде. Процесс развития экологической составляющей современной культуры, соответствующей сущности человека и возможностям природы, начинается с экологического образования подрастающего поколения [4].

Е. В. Рубанова в своей работе «Проблемы современного экологического образования» рассматривает несколько основополагающих моментов в проблеме экологического образования, в его реформировании:

– эволюция экологического образования осуществляется в новом информационном пространстве;

– образовательные экологические процессы направлены на реализацию устойчивого развития общества [9].

Современному обществу нужны люди, способные вдохнуть жизнь в мир людей и гармонизировать отношения людей с миром животных, растений. Обществу нужны тысячи просветленных, умных людей, которые любят и уважают своих предков, их традиции и обычаи. Сегодня не надо воспитывать атеистов, а надо просто взрастить человека, землянина, знающего законы природы и живущего в гармонии с ними.

#### Библиографический список.

1. Антонова Н. Н. Духовная культура – это экологическая тема. – Горно – Алтайск: Изд-во ГАГУ, 2003. – 58 с.
2. Бродовская З. В. Экологическое воспитание личности как ценностная компонента современного образования // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №5. – С. 130 – 134.
3. Золотарева Н. В. Воспитание экологической культуры школьника. – [Электронный ресурс] – URL: [http://www. hsportal.ru/](http://www.hsportal.ru/) «Школа. Экология». (дата обращения: 18.01.2014).
4. Калинина О. Е. Формирование экологической культуры будущих социальных педагогов. – Тула: ТПИ, 2005. – 195 с.
5. Мамыев Д. И. Духовная экология и культура. – Горно – Алтайск: Изд-во ГАГУ, 2003. – 26 с.
6. Мамыев Д. И. Экология и традиции алтайцев. – Горно – Алтайск: Изд-во ГАГУ, 2003. – 69 с.
7. Муйтуева В. А. Традиционная религиозно – мифологическая картина мира алтайцев. – Горно – Алтайск: Изд-во ГАГУ, 2004. – 89 с.
8. Назаренко В. М. Будущее экологического образования: некоторые предложения // Журнал «Экология и жизнь». – 1997. – №2-3. – С. 125–129.
9. Рубанова Е. В. Проблемы современного экологического образования // Журнал «Известия Томского политехнического университета». – 2009. – № 6. – С. 145–149.
10. Торбоков А. С. Традиции нашего времени. – Горно – Алтайск: Изд-во ГАГУ, 2003. – 42 с.

**Иванов Александр Степанович**

*Соискатель кафедры педагогики и яковлевоведения Чувашского государственного педагогического университета имени И.Я.Яковлева, Чебоксары*

**Петрова Татьяна Николаевна**

*Доктор педагогических наук, профессор Чувашского государственного педагогического университета имени И.Я.Яковлева, tanjana1@yandex.ru, Чебоксары*

## **О МОДЕЛИ ПРОГРАММЫ РЕСТРУКТУРИЗАЦИИ СЕТИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ**

*Аннотация.* В статье раскрываются особенности реструктуризации муниципальной образовательной системы, которая включает несколько обязательных стадий. Эти стадии соответствуют тем общим представлениям, которые детерминированы процессным подходом с точки зрения технологической, но содержательно имеют специфику, характерную для разработки проектов, рассматриваемых как способ управления изменениями в таких сложных социальных системах, как муниципальная образовательная система, региональная образовательная система. Авторы отмечают, что при разработке модели программы важно, чтобы модель отразила семь опорных признаков реструктуризации, структурные и функциональные компоненты проекта, характеристики и особенности образовательной системы как объекта воздействия и изменений. Сопоставление опорных признаков реструктуризации и структурных и функциональных компонентов программы/проекта реструктуризации образовательной системы (ОС) представлены в табличной форме. В процессе исследования были использованы следующие теоретические и эмпирические методы: анализ научной литературы, синтез и сравнение, моделирование и проектирование, научные подходы к изучению и обобщению опыта работы по обозначенной проблеме.

*Ключевые слова:* проект, программа реструктуризации сети общеобразовательных учреждений, моделирование и проектирование, опорные признаки реструктуризации, структурных и функциональных компоненты реструктуризации сети общеобразовательных учреждений Чувашской Республики.

**Ivanov Alexander Stepanovich**

*Competitor of the Chair of Pedagogical Sciences and Yakovlev-knowing Chuvash State Pedagogical University named after I. Yakovlev, Cheboksary*

**Petrova Tatyana Nikolaevna**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Pro-rector for Research and Innovation, Chuvash State Pedagogical University named after I. Yakovlev, tanjana1@yandex.ru, Cheboksary*

## **ABOUT THE MODEL OF THE RESTRUCTURING PROGRAM FOR THE SECONDARY SCHOOLS NETWORK**

*Abstract.* The article reveals the features of the municipal educational system restructuring which includes several mandatory stages. These stages correspond to the general concepts that are determined by the process approach in terms of technology, but the content has the specificity typical for projects development, considered as a way to manage changes in such complex social systems as a municipal education system and regional educational system. The authors note that when developing the program it is important to model reflected the seven reference signs of restructuring, structural and functional components of the project, characteristics and features of the educational system as an object of influence and change. Comparison of reference signs of restructuring and structural and functional components of the program\project of restructuring the educational system are presented in tables. During the research we used the following theoretical and empirical methods: the analysis of scientific literature, synthesis and comparison, modeling and projection, scientific approaches to the study and generalization of experience on the problem.

*Keywords:* project, restructuring program for the secondary schools network, modeling and projection, reference signs of the restructuring, structural and functional components of the restructuring for the secondary schools network in the Chuvash Republic.

Модернизации региональной системы общего образования в основе своей строится на изменениях, которые претерпевают муниципальные системы образования. Для осуществления задуманных преобразований муниципальные органы управления образованием разрабатывают программу реструктуризации. Именно посредством разработки и реализации в последующем такой программы муниципальные органы управления образованием стремятся преодолеть ряд проблем, которые препятствуют развитию образовательной системы, выстроить видение будущей муниципальной образовательной системы.

В процессе исследования были использованы следующие теоретические и эмпирические методы: анализ научной литературы, синтез и сравнение, моделирование и проектирование, научные подходы к изучению и обобщению опыта работы по обозначенной проблеме.

В ряде статей Т. И. Пуденко отмечает особенности органов управления образованием муниципальных образовательных систем, которые осуществляют управленческую деятельность на стыке отраслевых и территориальных интересов; представляют и отстаивают разносторонние интересы – своего ведомства, территории, образовательных организаций, свои собственные (так как тоже являются своеобразной организацией). Это порождает множество проблем, которые Т. И. Пуденко условно объединяет в пять групп [1, 78–87]:

- 1) проблемы реализации отраслевых целей и задач;
- 2) проблемы реализации территориальных целей и задач в области образования;
- 3) проблемы взаимоотношений с образовательными учреждениями;
- 4) проблемы «на стыке» интересов (отраслевых и территориальных; территориальной системы образования – с образовательными учреждениями; территориальных с органом управления образованием и т.д.);
- 5) проблемы, связанные с эффективностью функционирования и развития самой муниципальной системы управления образованием.

Разработка программы/проекта реструктуризации позволяет в каждой из пяти указанных проблемных областей выделить наиболее значимые для конкретной муници-

пальной образовательной системы проблемы, которые становятся ключевыми точками разрабатываемой и реализуемой программы/проекта.

Процесс проектирования, разработки программы/проекта от замысла до документа, который может быть представлен как собранию депутатов для экономического обоснования, так и в региональные органы управления образованием для управленческой экспертизы и анализа, включает несколько обязательных стадий. Эти стадии соответствуют тем общим представлениям, которые детерминированы процессным подходом с точки зрения технологической, но содержательно имеют специфику, характерную для разработки проектов, рассматриваемых как способ управления изменениями в таких сложных социальных системах, как муниципальная образовательная система, региональная образовательная система.

Разными авторами состав и структура стадий/этапов проектирования, разработки программы строятся по-разному как в сфере системного анализа, так и педагогического проектирования. Наиболее разносторонне и с доступными пояснениями структура стадий и этапов фазы проектирования приведена в работе Новикова А. М., Новикова Д. А. «Образовательный проект (методология образовательной деятельности)». Структура программы/проекта «...выстраивается как бы в двойной логике одновременно: как последовательность действий проектирования, с одной стороны; и по уровням абстракции и конкретизации (сверху вниз) – с другой стороны.

Итак, фаза проектирования включает следующие стадии:

#### 1. Концептуальная.

Состоит из этапов: выявление противоречия; формулирование проблемы; определение проблематики; определение цели; выбор критериев.

#### 2. Моделирования.

Состоит из этапов: построение моделей; оптимизация моделей; выбор модели (принятие решения).

#### 3. Конструирования системы.

Состоит из этапов: декомпозиция; агрегирование; исследование условий; построение программы.

#### 4. Технологической подготовки» [1, 30–31].

На основе данной разработки, а также

представлений других авторов из разных областей науки о таком явлении как «проект» мы сделали попытку представить программу-деятельность в виде структурной модели, которая демонстрирует составляющие ее компоненты, которые практически равны разделам программы-документа.

При разработке модели программы мы сочли важным исходить из того, что эта модель должна, во-первых, отразить семь опорных признаков реструктуризации, во-вторых, структурные и функциональные компоненты проекта, в-третьих, учесть характеристики и особенности образовательной системы как объекта воздействия и изменений.

Для начала сконцентрируем все три группы рамочных ограничивающих требований к модели программы. Далее сопоставим рамочные ограничивающие требования и структурные и функциональные компоненты программы реструктуризации образовательной системы. Благодаря данному сопоставлению мы проясняем содержание программы, требования к необходимой для разработки программы информации. Результаты сопоставления представим в виде таблицы «Сопоставление опорных признаков реструктуризации и структурных и функциональных компонентов программы/проекта реструктуризации образовательной системы» (Таблица 1).

В результате сопоставления мы получаем последовательную структуру разделов программы/проекта реструктуризации сети общеобразовательных школ муниципальной или региональной образовательной системы.

В эту структуру входят следующие нижеперечисленные разделы. Мы расположили их в последовательности, которая наиболее часто встречается в требованиях к программам/проектам, сохранив использованный в таблице идентификационный номер компонента.

Таким образом, схема программы реструктуризации должна содержать такие разделы, как:

- 1) анализ ситуации (3);
- 2) образ желаемой ОС (4);
- 3) проблема(ы), на решение которой направлена программа (5);
- 4) цель (1);
- 5) задачи (2);
- 6) результаты (7);

- 7) параметры и показатели результатов (8);
- 8) нормативная и правовая база (6);
- 9) календарный план-график («дорожная карта») (9);
- 10) финансово-экономическое обоснование (11);
- 11) последствия и эффекты (10).

В каждом из структурных компонентов программы/проекта содержательно раскрываются опорные признаки реструктуризации. Такая модель программы предопределяет характер запрашиваемой информации, позиции экспертной оценки ситуации, выбор измеряемых параметров, критерии и показатели результативности и многое другое. Здесь мы не пытаемся открыть Америку, это известно многим управленцам-практикам. Но хотелось бы обратить внимание на то, что при анализе ситуации и определении программных действий и конкретных ожидаемых результатов, как показывает наше исследование, упускается важный компонент – мотивация персонала (кадров), учет психологического состояния людей (12), которых затрагивает реструктуризация. Мы не выделили этот компонент в отдельный раздел программы, так как этот аспект изменения реструктурируемой образовательной системы должен быть интегрирован практически во все структурные части, чтобы заручиться поддержкой и специалистов органов управления образованием, и работников школ, а самое главное – учеников и их родителей. Нужна целенаправленная работа по мотивации целевой аудитории в процессе реструктуризации, чтобы государственная идея повышения качества и доступности качественного образования для детей независимо от места их проживания и достатка их семей была принята населением и учителями.

#### Библиографический список

1. Новиков А. М., Новиков Д. А. Образовательный проект (методология образовательной деятельности). – М.: «Эгвес», 2004. – 120 с.
2. О состоянии и результатах деятельности системы образования Чувашской Республики. 2011/2012 учебный год. Информационный доклад. – Чебоксары, 2012 г. – 204 с.
3. О состоянии и результатах деятельности системы образования Чувашской Республики, 2012/2013 учебный год. Публичный доклад. – Чебоксары, 2013. – 188 с.
4. Пуденко Т. И., Казакова Ю. В. Модерниза-

Таблица 1 – Сопоставление опорных признаков реструктуризации и структурных и функциональных компонентов программы/проекта реструктуризации образовательной системы (ОС)

Стадии реструктуризации	Опорные признаки реструктуризации	Структурные и функциональные компоненты программы реструктуризации образовательной системы
1	2	3
Собственно реструктуризация организации	<p>Цель/необходимость</p> <p>Объект (масштаб)</p> <p>Субъект воздействия</p> <p>Тип:</p> <p>оперативная тактическая</p> <p>стратегическая</p> <p>Вид:</p> <p>реструктуризация организационной структуры</p> <p>реструктуризация функциональной структуры</p> <p>реструктуризация кадров</p>	<p>Цель (1<sup>1</sup>)</p> <p>Задачи (2)</p> <p>Анализ ситуации (3)</p> <p>Образ желаемой образовательной системы (4)</p> <p>Проблема(ы), на решение которой направлена программа (5)</p> <p>Нормативная и правовая база (6)</p> <p>Результаты (7)</p> <p>Параметры и показатели результатов (8)</p> <p>Календарный план-график («дорожная карта») (9)</p> <p>Параметры и показатели результатов (8)</p> <p>Социальные риски (9)</p> <p>Нормативная и правовая база (6)</p> <p>Социальные риски (9)</p> <p>Последствия и эффекты (10)</p> <p>Образ желаемой образовательной системы (4)</p> <p>Параметры и показатели результатов (8)</p> <p>Последствия и эффекты (10)</p> <p>Образ желаемой образовательной системы (4)</p> <p>Параметры и показатели результатов (8)</p> <p>Последствия и эффекты (10)</p> <p>Образ желаемой образовательной системы (4)</p> <p>Нормативная и правовая база (6)</p> <p>Финансово-экономическое обоснование (11)</p> <p>Параметры и показатели результатов (8)</p> <p>Последствия и эффекты (10)</p> <p>Мотивация персонала, психологическое состояние целевой аудитории (12)</p>

<sup>1</sup> Для обозначения одинаковых компонентов в скобках мы ввели идентификационный номер по порядку упоминания.

1	Вид:	2	3
	реструктуризация основных средств и нематериальных активов	реструктуризация дебиторской и кредиторской задолженности	Образ желаемой образовательной системы (4) Финансово-экономическое обоснование (11) Параметры и показатели результатов (9) Последствия и эффекты (10)
	Отраслевая принадлежность объекта	Сфера экономики – образование	Образ желаемой образовательной системы (4) Финансово-экономическое обоснование (11) Параметры и показатели результатов (8) Последствия и эффекты (10)
	Организационно-правовая форма объекта		Особенности образовательной системы как сферы экономики и социальной сферы: Нормативная и правовая база (6) Анализ ситуации (3) Образ желаемой образовательной системы (4) Последствия и эффекты (10) Нормативная и правовая база (6)

ция образования: новая система координат // Материалы Международной конференции «Наука и образование: архитектура, градостроительство и строительство» (6–10 сентября 2010, Волгоград). – Волгоград: ВолгГАСУ. – 2010. – С. 2–11.

5. Рекомендации по нормативно-правовому обеспечению создания и функционирования образовательных учреждений, интегрирующих различные виды, уровни и формы образовательной и социально-культурной деятельности. – М.: ГУ – ВШЭ, 2006. – 143 с.

6. Реморенко И. М. От логико-структурных схем в управлении к качеству образования в школах. // Технологии разработки, представления и анализа проектов системных изменений в образовании: Логико-структурный подход. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЕН), 2004. – С. 81–89.

7. Реструктуризация сетей и эффективность бюджетного сектора / И.В. Абанкина, Т.В. Абанкина, Н.Я. Осовецкая. – М.: ГУ – ВШЭ, 2006. – 157 с.

8. Сартакова Е. Е., Петухова Л. В. Основания модернизации сельских систем образования в России // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – № 11. – С. 43–47.

9. Сельские школы: комплект методических рекомендаций по нормативно – правовому и организационно-экономическому обеспечению создания и функционирования перспективных моделей реструктуризации сети образовательных учреждений / Под ред. Т.В. Абанкиной. – М., Издательство НИСОЦ, 2005. – 110 с.

10. Сельские школы: результаты эксперимента по реструктуризации / Под ред. Т.В. Абанкиной. – М., Издательство НИСОЦ, 2004. – 490 с.

11. Симаева И. Н., Шерри Н. С. Стратегические цели и задачи для управления образованием в регионе: теоретический анализ // Вестник Института Балтийского региона РГУ им. И. Канта. – 2009. – № 1. – С. 58–66.

12. Стратегия развития образования в Чувашской Республики до 2040 года. Газета «Вести Чувашии» от 03.04.2008 г. – № 12.

**Кошеутова Ольга Леонардовна**

*Доцент кафедры архитектурной теории и композиции Новосибирской архитектурно-художественной академии, olga.leonarda@mail.ru, Новосибирск*

## **О ВНЕДРЕНИИ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ В АРХИТЕКТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ**

*Аннотация.* Данная статья посвящена рассмотрению ситуации, сложившейся в предпрофессиональном архитектурном образовании. Определяется место и значимость архитектурно-дизайнерской подготовки, как важнейшей ступени в развитии творческой личности. Выявляются проблемы, связанные с внедрением интеграционной модели обучения. Описывается история становления и развития различных форм довузовской подготовки, осуществляемой в настоящее время в высшей архитектурной школе (на примере НГАХА). Анализируется влияние обучающих программ на степень сформированности профессиональных представлений об избираемой специальности у абитуриентов. Обозначается роль профильных предметов изучаемых в процессе довузовской подготовки. Показывается их влияние на раскрытие творческого потенциала будущих специалистов.

*Ключевые слова:* довузовская подготовка, непрерывное архитектурное образование, интеграционная модель обучения, формирование творческой личности.

**Kosheutova Olga Leonardovna**

*Assistant-Professor of the Department of Architectural Theory and Composition at the Novosibirsk State Academy of Architectural and Fine Art, olga.leonarda@mail.ru, Novosibirsk*

## **ON THE INTRODUCTION OF VARIOUS FORMS OF PRE-UNIVERSITY TRAINING IN THE ARCHITECTURAL AND ARTISTIC EDUCATION**

*Abstract.* This article is devoted to the situation in pre-service architectural education. The place and importance of architectural design training as the most important stage in the development of creative personality are defined. Problems associated with the implementation of the integration model of learning are identified. The various forms of pre-university training, currently being implemented in the higher school of architecture (for example NGAHA) are described. Analyzes the impact of training programmes on the degree of development of professional views about the elected speciality among entrants. Indicated the role of core subjects studied in the process of pre-university training. Shown their influence on the creativity of future specialists.

*Keywords:* pre-university training, continuous architectural education, integrative model education, formation of creative personality.

Модернизационные процессы имеющие место в российской системе образования, обусловлены тенденциями поиска новых путей ее развития и появлением иных критериев для определения смысла и качества. «Наличие смысла является необходимым условием успешной деятельности личности. Чтобы деятельность вообще могла состояться как самобытный процесс, у нее должна быть единая смысловая точка отчета» [3, с.95]. Изменения, происходящие в обществе, не могут не влиять на такую важнейшую область человеческой деятельности как

сфера высшего профессионального образования. Переход от знаниевой концепции к развитию аналитического мышления обучающегося, приводит нас к осознанию, что «все большее признание получает понимание, согласно которому в первую очередь необходимо осваивать принципы, методы, способы действия, а не знания и теории» [7, с. 87]. Рассматривая вопрос взаимосвязи образования и социокультурной адаптации личности М. А. Абрамова отмечает, что образование, выполняя интегрирующую функцию, одновременно разделяет индивидов в соот-

ветствии с их различными наклонностями и способностями. По словам автора, дифференциация и специализация, осуществляемая образованием, обусловлена выполнением функции по воспроизводству и изменению социальной структуры в целом и ее конкретных элементов в частности [1, с. 33].

В этой связи мы можем отметить, что к настоящему времени выявился ряд проблем, связанных с подготовкой будущих кадров для высшей архитектурно-дизайнерской школы. Обозначим некоторые из них:

- недостаточная сформированность профессиональных представлений об избираемой специальности у абитуриентов.

- низкий общекультурный уровень выпускников общих, средних и средне-специальных учебных заведений.

- слабая графическая подготовка.

В решении этих проблем особое место уделяется системе довузовского образования. Одним из путей повышения ее эффективности является поиск различных форм организации работы с участниками образовательного процесса. В частности применение интеграционной модели в архитектурно-художественном образовании позволяет выделить взаимосвязь основных компонентов и уровней развития, определиться в вариативности их возможностей, и, в последствие, подойти к процессу развития и повышения качества дополнительного образования более системно.

Актуальность такого подхода отмечена многими авторами. Так, анализируя модель развития учреждения дополнительного образования с применением интеграционного подхода, предлагаемого Т. Н. Гузиной, Н. Г. Иобидзе, Т. М. Таловой, из ряда приведенных авторами компонентов можно особенно выделить следующие:

- ценностно-целевой компонент, обуславливающий формирование мотивации к получению профессионального образования;

- содержательный компонент [4, с. 68].

По данным исследования проведенного К. В. Кияненко в программах довузовской подготовки содержатся две установки: одна – на широкое эстетическое развитие детей, другая – на более прагматичное профессиональное. Первая представлена курсами по рисунку, живописи, композиции.

Вторая развивает способности к черчению, архитектурной графике, архитектуре и дизайну, архитектуре и строительству. Общий спектр программ по длительности таков, что охватывает все варианты: от 11 лет до одного года» [5]. Исследование существующей на сегодняшний день ситуации в системе довузовского образования в Новосибирской государственной архитектурно-художественной академии позволяет сделать заключение о динамичности поисков и систематичном внедрении разнообразных форм довузовской подготовки [2, с 85.].

Новосибирская государственная архитектурно-художественная академия довузовскую архитектурно-дизайнерскую подготовку осуществляет с 1993 года. Для этой цели изначально был создан центр довузовской подготовки, который, впоследствии был переименован в факультет предпрофессиональной подготовки. В НГАХА, уже сложилась традиция проведения олимпиад и творческих конкурсов для всех желающих проявить свои творческие возможности [2, с. 86].

Основной целью довузовской подготовки является всесторонняя поддержка приезжающих из региона абитуриентов в освоении профильных дисциплин необходимых для поступления в вузы творческой направленности. На факультете ведется подготовка по выявление наиболее одаренных детей в области архитектурно-художественной творчества, осуществляется углубленная профориентационная работа. Также в задачи факультета входит оказание образовательных услуг по подготовке к поступлению в творческие вузы. Абитуриенты параллельно с обучением в средне-специальных и общеобразовательных учебных заведениях, имели возможность проходить предпрофессиональную подготовку на подготовительных курсах. Попадая в среду ориентированных на общие цели и интересы сверстников, учащиеся в процессе довузовского обучения могли соотнести уровень своей подготовки с одноклассниками, ощутить степень привлекательности выбираемой специальности, как бы «примерить» её на себя [6, с. 179].

Чтобы не лишиться части абитуриентов, надумавших поступать в академию только весной, была разработана ускоренная программа обучения. И, наконец, летом перед

экзаменами проходили ознакомительные курсы (так называемые летние подготовительные курсы), длящиеся около одного месяца. На них в основном проходили подготовку те абитуриенты, которые не могли посещать курсы раньше. В основном это были приезжие из других городов. Таким образом, наиболее полную предпрофессиональную подготовку в академии могли получить потенциальные студенты, только проживающие в Новосибирске.

Несмотря на то, что почти половина всех подающих для поступления документы абитуриентов имеет в своём арсенале опыт обучения в детских художественных школах, детских школах искусств, студиях детского творчества, часть из них получила образование в средне специальных учебных заведениях, трудности при поступлении испытывают все. Это обусловлено рядом причин. Во всех творческих учебных заведениях существует своя программа обучения, цели, и задачи которой существенно отличаются от целей и задач довузовской подготовки, осуществляемой в НГАХА. И способы формирования навыков и развития способностей к архитектурно-художественной деятельности детей тоже предлагаются разнообразные. Это, в конечном итоге, приводит к определенным трудностям в процессе подготовки к поступлению в архитектурно-художественный вуз. Как правило, академический рисунок преподается в большинстве художественных школ по подобным программам.

Особенную сложность абитуриенты испытывают при обучении архитектурной композиции, поскольку данный предмет является специфическим для основной массы поступающих. В школьной программе часто либо не преподается, либо в очень малом объеме представлен такой предмет как черчение, навыков работы с проекционным изображением ученики не имеют. Однако, по мнению ряда преподавателей вуза, именно композиция помогает раскрыть творческий проектный потенциал абитуриентов, и в полной мере помогает продемонстрировать объёмно – пространственное воображение, а также показывает способности к творческому процессу работы с формами. Именно эти качества в дальнейшем помогут студенту реализовать свои творческие замыслы.

Условия, объем и программа предмета

«Архитектурная композиция» были разработаны преподавателями кафедры Архитектурной теории и композиции НГАХА, возглавляемой с момента её основания кандидатом архитектуры, профессором В. И. Сазоновым. В процессе освоения программы ученики получают возможность познакомиться с основами архитектурной композиции, развить пространственное мышление, получить навыки графической подачи объемного изображения [2, с. 88].

В настоящее время с преобразованием факультета довузовской подготовки в факультет предпрофессионального образования претерпела существенное изменение структура всего подразделения.

На базе НГАХА образована школа детского проектного творчества «Контур». Школа приглашает для обучения детей в возрасте от 6 до 12 лет, мечтающих стать архитекторами, дизайнерами и художниками. Ребята просто любящих рисовать или заниматься любыми видами изобразительного творчества. Целью школы является формирование базовых знаний, умений и навыков в композиции, архитектурном рисунке, проектно-художественной графике, макетировании, моделировании, живописи.

Это не просто аналог художественной школы, не общее художественное образование – это профессиональное адаптивное образование в области архитектуры и дизайна. Это звено, которое связывает дошкольное, школьное и высшее профессиональное образование. Открыты курсы в Краснообске, Бердске, Академгородке, Усть-Каменогорске.

Направления, предлагаемые для изучения в школе: рисунок, композиция, живопись, объемное моделирование и макетирование, проектное творчество, основы дизайна, участие в преобразовании предметной среды, история архитектуры и истории архитектуры.

Продолжают свою работу профориентационные подготовительные курсы, набор на которые проводится среди учеников 8–9 классов. Курсы помогают определиться с выбором будущей профессии, знакомят с вузом и требованиями к абитуриенту. Ученики осваивают основы изобразительной грамотности, а также пробуют себя в роли архитекторов и дизайнеров. Занятия на курсах помогают развить проектное мышление. Дают

возможность участвовать в выставках, конкурсах, олимпиадах. Занятия проводятся по следующим предметам: проектное творчество, основы изобразительной грамотности, компьютерная графика. Период обучения составляет один или два года. По окончании курса обучения слушатели получают сертификат о прохождении профориентационных подготовительных курсов факультета довузовской подготовки НГАХА.

Специально для иногородних абитуриентов были организованы и успешно работают дистанционные подготовительные курсы. До появления этой формы довузовской подготовки большая часть потенциальных студентов оставалась за пределами набора. Сказывалось отсутствие или недостаточность специальной подготовки. На курсы принимаются учащиеся 10–11 классов общеобразовательных школ, лица со средним общим и средним профессиональным образованием. Обучение на дистанционных курсах дает возможность в дни школьных каникул (четыре раза в год), очно посещать занятия, проводимые непосредственно в академии. Участвовать в мероприятиях факультета довузовской подготовки: открытых архитектурно-дизайнерских олимпиадах, выставке «Абитуриент года», пробных и итоговых экзаменах для абитуриентов. В течение всего периода обучения абитуриент имеет возможность осуществлять он-лайн консультации, оперативную проверку и рецензирование присылаемых работ. Слушателям, прошедшим полный курс обучения выдается сертификат или сертификат с отличием.

Продолжают свою работу традиционные очно-заочные (вечерние) подготовительные курсы, осуществляющие подготовку к вступительным экзаменам на специальности: архитектура, градостроительство, дизайн архитектурной среды, дизайн. Срок обучения составляет 1 или 2 года. Занятия проводятся по всем творческим предметам, предложенным для конкурсного отбора. По окончании курса обучения проводятся пробные и итоговые выпускные экзамены. Выдаются сертификаты с перечнем дисциплин и оценок. Также слушатели очно-заочных вместе с остальными желающими могут участвовать в выставках, олимпиадах и конкурсах, проводимых факультетом довузовской подготовки. Победители этих мероприятий, а

также обладатели сертификатов с отличием имеют право преимущественного поступления при полупроходном балле.

В НГАХА организованы занятия на воскресных подготовительных курсах. Особенностью этой формы обучения является одномоментная интенсивность проводимых занятий. Один раз в неделю на протяжении всего дня проводятся занятия по академическому рисунку и архитектурной композиции. Таким образом, абитуриенты за четыре воскресных занятия получают месячный объем информации по дисциплинам и развивают необходимые практические навыки. Слушателями подобных курсов становятся приезжающие из районов области ребята или в исключительных случаях жители города, не имеющие возможности посещать вечерние курсы. Первые результаты таких занятий показывают эффективность подобной формы обучения, а также востребованность, поскольку появилась возможность привлечения талантливых учеников, проживающих в отдаленных районах области.

Особое место в структуре факультета занимает структурное подразделение подготовительного отделения, которое существует при Академии с 1997 года с ежегодным набором двух групп от 12 до 20 слушателей в каждой группе. Цель организации подготовительного отделения – отбор и повышение уровня общеобразовательной подготовки молодежи региона в сфере архитектурно-художественного творчества, для поступления и успешного обучения в Академии по специальностям: «Архитектура», «Градостроительство», «Дизайн архитектурной среды», «Дизайн».

В рамках учебного процесса слушатели подготовительного отделения получают подготовку, помогающую поступить не только в НГАХА, но и другие архитектурно-художественные вузы. Программа, предлагаемая на подготовительном отделении, включает в себя лекционные и практические занятия как по специальным дисциплинам (рисунок, композиция, живопись, черчение, введение в профессию, основы начертательной геометрии), так и подготовку по общеобразовательным предметам, таким как математика и русский язык. Программа рассчитана на один учебный год (с октября по июнь) и состоит из двух семестров. Организация

учебного процесса максимально приближена к обучению на первом курсе НГАХА. По окончании подготовительного отделения слушатели сдают выпускные экзамены и получают свидетельство об окончании подготовительного отделения, с указанием оценок полученных по итогам обучения.

Процессы, происходящие в обществе, затрагивают все сферы жизнедеятельности человека. Реформа системы образования серьезно повлияла на качество получаемого абитуриентами образования, что в свою очередь отразилось на работе подготовительного отделения. Прежде всего, изменился уровень начальной творческой подготовки слушателей отделения. Часть абитуриентов не получали довузовскую подготовку в академии, и являются выпускниками ДХШ или иных учебных заведений. Тем не менее, специфика их довузовской подготовки на подготовительном отделении не учитывается, и срок обучения остается прежним – один год. Попытки выровнять условия для обучения были сделаны за счет добавления третьего (летнего) семестра.

В заключении можно констатировать, что на сегодняшний день факультет предпрофессионального образования НГАХА является региональным центром, ведущим профориентационную и специализированную подготовку молодежи региона к вступительным испытаниям в вузы творческой направленности. Академия стала образовательным центром для повышения квалификации преподавателей и поддержки развития сети учебных заведений разного образовательного уровня. Это школы, колледжи, профессиональные училища, лицеи, которые ведут начальную профессиональную и предпрофессиональную подготовку ребят, обучающихся по профилю академии на территории региона. Многообразие организованных НГАХА форм довузовской подготовки существенно влияет на эффективность качества архитектурно-художественного образования в целом, осуществляя процесс непрерывного образования, важность которого неоднократно и на разных уровнях подчеркивали многие специалисты.

Специфика формирования профессио-

нальной компетентности будущего специалиста, обусловлена множеством факторов, среди которых важно отметить своевременное вхождение в мир будущей профессии, для создания условий осознания и принятия ценностных смыслов [8, с 80], которыми будет проникнута их будущая жизнь и в том числе, профессиональная. В этой связи широта спектра, предлагаемых НГАХА форм для знакомства учащихся и абитуриентов в рамках довузовской подготовки не только с миром архитектуры и дизайна, но и для более чуткого осознания своих возможностей, истинных потребностей – является одним из ценнейших вкладов в профессиональную подготовку и их самореализацию. Реализуя на практике личностно-ориентированный подход, мы получаем возможности и для раннего выявления одаренных детей и для разработки индивидуальных траекторий их будущего развития.

#### Библиографический список

1. *Абрамова М. А.* Образование и социокультурная адаптация личности // Педагогическое образование и наука. – 2011. – №6. – С. 30–37
2. *Абрамова М. А., Кошеутова О. Л.* Интеграция в архитектурно-художественном образовании. – Новосибирск, Сибприн, 2013. – 142 с.
3. *Ануфриева Д. Ю.* Основные подходы к герменевтической концепции смыслообразования в процессе обучения // Идеи и идеалы. – №2. – 2010. – Т.2. – С. 93–98.
4. *Гущина Т. Н., Иобидзе Н. Г., Талова Т. М.* Модель развития учреждения дополнительного образования детей за счет возможностей интеграции общего и дополнительного образования // Педагогика. – № 3 (56) – 2008 – С. 66–72.
5. *Кияненко К. В.* Высшие архитектурные школы России: попытка инвентаризации // <http://www.uar.ru/pdf/kiyanenko.pdf>
6. *Кошеутова О. Л.* Довузовская подготовка как этап профессионального самоопределения личности // Философия образования. – №4. – 2012. – С. 174–180.
7. *Ромм Т. А.* Социальность современного образования // Идеи и идеалы. – №1. – 2010. – Т.1. – С. 87–92.
8. *Троцкая А. И.* Социально-профессиональные ценности как смыслообразующая основа профессиональной подготовки студентов // Сибирский педагогический журнал. – №4. – 2013. – С. 80–84.

## НАШИ ЮБИЛЕИ

---

УДК 37.01(092)Соловьёва Е.И. + 94(47)

### **Горьковская Зинаида Петровна**

*Кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета, zinagor@mail.ru, Новосибирск*

### **Катионов Олег Николаевич**

*Доктор исторических наук, профессор, директор Института истории, гуманитарного и социального образования, заведующий кафедрой отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета, korolek1953@gmail.com, Новосибирск*

## **ЕКАТЕРИНА ИВАНОВНА СОЛОВЬЁВА – ОСНОВАТЕЛЬ НАУЧНОЙ ИСТОРИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ В НГПИ-НГПУ\***

*Аннотация.* В статье прослеживается становление научной исторической школы, созданной доктором исторических наук, профессором Екатериной Ивановной Соловьёвой на кафедре отечественной истории НГПИ-НГПУ, выявляются её особые характеристики. Личность Екатерины Ивановны Соловьёвой представлена на основе воспоминаний её коллег, историков, аспирантов и студентов-выпускников. Особое внимание уделяется организации условий для исследовательского процесса, формирования творческой атмосферы и анализируются основные направления работы научной школы, продолжателем которой в настоящее время является научно-педагогическая школа ИИГСО НГПУ.

*Ключевые слова:* научная школа, биография Е. И. Соловьёвой, НГПУ, история крестьянства Сибири, исследователь, учитель–педагог, академический историк.

---

### **Gorkovskaya Zinaida Petrovna**

*Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Russian History at Novosibirsk State Pedagogical University, zinagor@mail.ru, Novosibirsk*

### **Kationov Oleg Nikolaevich**

*Doctor of Historical Sciences, Professor, Director of the Institute of History of Socio-humanitarian Education, Head of the Department of Russian History at Novosibirsk State Pedagogical University, korolek1953@gmail.com, Novosibirsk*

## **EKATERINA IVANOVNA SOLOVYOVA – THE FOUNDER OF SCIENTIFIC HISTORICAL SCHOOL IN NSPI-NSPU\*\***

*Abstract.* The article discusses the formation of the Scientific Historical school, founded by doctor of Historical Sciences, Professor Ekaterina Ivanovna Solovyova at the Department of Russian History of NSPI-NSPU. The peculiar characteristics of this school are revealed. The personality of Catherine Ivanovna Solovyova presented on the basis of memories of her colleagues, historians, postgraduates and graduate students. Special attention is given to the description of organization of research activity and formation of creative atmosphere. The author analyzes the main directions of development of the scientific school, the successor of which is currently the pedagogical school of IIGS NSPU.

*Key words:* scientific school, biography E. I. Solovyova, NSPU, history of peasantry of Siberia, researcher, teacher- pedagogue, academic historian.

---

\* 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 FSBEI HPE of «NSPU» for 2012–2016

В 90-летний юбилей Екатерины Ивановны Соловьёвой, уважаемого учителя, известного исследователя-историка, первого ректора-женщины НГПИ, любимого многими её друзьями человека, приятно отметить, что её жизнь представлена в автобиографических текстах [1] и в большом количестве воспоминаний\*. Авторы исследований – представители разных поколений, возрастных и профессиональных групп, но все они объединены с Екатериной Ивановной благодарной связующей памятью. На основе имеющегося ресурса представляется возможным выявить доминирующие контексты восприятия её личности и универсальные репрезентанты, которые использованы авторами биографических статей и воспоминаний. Тем более что сама Екатерина Ивановна считает, что её судьба не только «превратна», но и «многолика». Задачей нашего исследования является также характеристика научно-исторической школы по истории крестьянства Сибири, созданной на кафедре отечественной истории НГПИ-НГПУ доктором исторических наук, профессором Екатериной Ивановной Соловьёвой.

Коллеги Е. И. Соловьёвой, отмечая ее замечательные качества, признавались, что относятся к ней «не просто с уважением, а с пиететом, выделяя ее из числа ученых сибиреведов за ряд несомненных достоинств»,

\* Зверев В., Попова Е. Наш дорогой учитель // «Сибирь – мой край...»: Проблемы региональной истории и исторического образования: Сб. науч. тр. / под ред. В.А. Зверева. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1999. – С. 3–10; Зверев В. А. Соловьёва Екатерина Ивановна // «Числось по России»: профессора и преподаватели кафедры отечественной истории НГПУ: библиографический справочник / авт.-сост. В. А. Зверев, К. Е. Зверева, Е. И. Косякова; отв. ред. В. А. Зверев. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2007. – С. 122–128; Е. И. Соловьёва // Новосибирск: энциклопедия: дополнение, 2003. Новосибирск, 2004. С. 37; Лозовик В. А. Екатерина Ивановна Соловьёва (биограф. очерк) // История и культура Сибири в исследовательском и образовательном пространстве: (к юбилею проф. Е. И. Соловьёвой). – Новосибирск, 2004. – С. 3–7; Он же. Екатерина Ивановна Соловьёва: (биограф. очерк) // Это великое слово Победа! – Новосибирск, 2005. – Ч. 1. – С. 89–95; «Верить, любить беззаветно...»: юбилейный сборник к 85-летию Екатерины Ивановны Соловьёвой. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2009. – 118 с.

но при этом «терялись, какое поставить на первое место. Может быть, это такт, может быть, обаяние» [5, с. 104–105]. Во многих опубликованных биографических описаниях и очерках-воспоминаниях, выделяется преобладающий, универсальный контекст – благодарность за встречу с таким человеком, как Екатерина Ивановна. Авторы сборника «Верить, любить беззаветно...» используют аргументы, обосновывающие данную оценку: мощный импульс к самораскрытию и самосовершенствованию («училась и продолжаю учиться жизненной мудрости»); уникальность судьбы («тернистый, но великий путь»); талант учителя («повлияла на жизненный путь в целом»); «профессиональная и человеческая система ценностей» («слова у Вас не расходились с делом», «умение помочь в сложной жизненной ситуации не только добрым советом, но и делом»); «творческая свобода и независимость» [1].

Вторым доминирующим контекстом становится способность Екатерины Ивановны производить впечатление. Это, по мнению тех, кто пишет о ней, проявляется в обаянии, чувстве стиля и вкуса («И как художник у мольберта или холста: костюм, причёска, обаяние, мера, вниманье к слову, мимике – всегда!»). Многие отмечают, что Екатерина Ивановна была «всегда душой компании», «центром человеческого внимания». Образованность и доброта, богатый яркими событиями и фактами жизненный опыт позволяли Е. И. Соловьёвой не только производить впечатление, но и быть приятной собеседницей. «Екатерина Ивановна – великолепный рассказчик. Ее воспоминания о военных годах в тылу, на учебе в Колпашеве, на лесозаготовках, на заготовках ягоды, бытовые описания того времени отличаются эмоциональностью, проникновенностью, сопереживанием и правдивостью» [4, с. 3].

Все, кто пишет о Екатерине Ивановне, обращают внимание на её профессиональные и человеческие качества. Преподаватели-историки В. С. Елагин, Л. И. Дремова, В. А. Зверев, К. Е. Зверева, Л. В. Котович, В. А. Лозовик, Е. Г. Попова, Н. Н. Родиgina, О. Н. Сидорчук, К. Б. Умбрашко, О. М. Хлытина и многие другие ее ученики пишут в своем «слове об учителе» об огромном вкладе Екатерины Ивановны в их преподавательскую биографию и карьеру. При-

ведем несколько описаний. К. Б. Умбрашко: «Энергия истории пронизывает аудиторию, электризуя собравшихся, призывая их к совершенству только добрых поступков и, может быть, ратных подвигов во имя Родины, во имя Истории. Эрудиция лектора и глубина преподаваемого материала завораживала и больше никогда не отпускала. Казалось, сама Клио сошла в нашу аудиторию, чтобы преподать один из самых важных жизненных уроков» [1, с. 87]. К. Е. Зверева: «Лекции читала по памяти, не имея перед глазами ни одного листочка текста, читала так, что события «оживали», наполнялись людьми» [1, с. 50]. Очень многие вспоминают спецсеминар, организованный Е. И. Соловьевой, который был посвящен аграрным преобразованиям в СССР. Студенты учились анализировать источники: законодательные, делопроизводственные, мемуарные и др. Желание работать с первоисточником и ощущение сопричастности историка к эпохе – вот что выносили студенты из работы в спецсеминаре.

Оценивая «Уроки Соловьевой», коллеги-историки и выпускники ИИГСО НГПУ отмечают их свойства: авторитетный ученый, сочетающий «академизм и живость», проявляющиеся в умении держать связь прошлого с современностью, далекие события делать близкими на основе примеров из личной жизни, современно интерпретируя историю на основе различных подходов и оценок. Особо хотелось бы подчеркнуть еще один талант Екатерины Ивановны – открытость к новому, интеллектуальная активность, инновационная позиция в образовании. П. В. Лепин очень точно определил эти качества: «Естественное состояние – опережать время» [1, с. 95].

В анализируемом сборнике воспоминаний к 85-летнему юбилею Е. И. Соловьевой присутствуют и другие контексты: любовь к семье и материнское счастье как «абсолютные жизненные ценности», домашний уют и способность кулинара, любовь к земле и восхищающий опыт дачницы или убеждающий факт, что «красивые цветы растут у красивых женщин», доброта и поддержка. В воспоминаниях доктор исторических наук В. Н. Худяков пишет о том, как ему перед защитой позвонила и поддержала его этим звонком Екатерина Ивановна. «Для меня это

была такая великая поддержка и честь услышать теплые дружеские слова» [1, с. 109]. Таким образом, авторы воспоминаний презентуют различные периоды жизни и черты личности Екатерины Ивановны как человека, историка, учителя-педагога, ректора, заведующего кафедрой, хозяйки дома и кулинара, друга, матери, бабушки.

Выделим еще один очень важный аспект для оценки её деятельности – вклад в академическую науку. Екатерина Ивановна основала научную историческую школу сибиреведов, успешно действующую на протяжении многих лет на кафедре отечественной истории ИИГСО НГПУ. В настоящее время коллектив исследователей данной научной школы, продолжая её лучшие традиции, работает над темой «История Сибири в социальном, ментальном и образовательном измерениях». Во вступительном слове к воспоминаниям Е. И. Соловьевой отмечается, что Институт истории, гуманитарного и социального образования гордится своей историей, «в которой одно из главных мест занимает Екатерина Ивановна Соловьева» [3, с. 3–4]. Становление научной школы в историографии представлено в работах В. А. Скубневского, М. В. Шиловского, В. А. Зверева и В. Н. Худякова. В. А. Скубневский в своей статье обращает внимание не только на факт, «вызывающий восхищение», – создание женщиной-историком собственной научной школы, но и на следующий факт: «Так сложилось, что многие аграрные школы Сибири либо вовсе угасли, либо приостановили свое движение вперед. Между тем, для Сибири, в прошлом сугубо аграрного региона, несомненно, именно аграрная тематика должна играть ведущую роль, что мы и видим в НГПУ» [1, с. 105–106]. Своими истоками школа Е. И. Соловьевой, по мнению М. В. Шиловского, принадлежит к томской исторической школе, где Екатерина Ивановна закончила аспирантуру и успешно защитила кандидатскую диссертацию. В период становления и роста научной школы кафедры истории СССР расширялись её связи с сектором ИИФФ СО АН СССР, Новосибирским, Томским, Московским государственными университетами и другими высшими учебными заведениями страны. Екатерина Ивановна актуализировала и разрабатывала направления исследований

региональной истории, включала исследовательский коллектив в научные дискуссии, была «последовательным сторонником интеграции академической и вузовской науки, под руководством первой, для реализации крупных научных проблем» [4, с. 112]. У доктора исторических наук М. В. Шиловского остались воспоминания о том, что в работе научной конференции, где принимали участие студенты Е. И. Соловьевой, «в глаза бросилась форма взаимодействия, вернее, воздействия научного руководителя на студента-докладчика» [Там же, С. 111]. Воздействие проявлялось в способности направить познавательную активность, порекомендовать литературу и источники, предложить варианты решения научных задач и, главное, «со студентами не играли в науку, а серьезно и скрупулезно учили, как ею надо заниматься» [Там же, С. 111–112]. Создать собственную научную школу Е. И. Соловьева смогла, состоявшись как крупный ученый-сибиревед, исследовавший переселенческое движение в Сибирь и промыслы пореформенного периода XIX в. Коллеги отмечают, что «... в данной тематике её работы стали классическими, ибо темы были раскрыты глубоко и полно, но главное – очень интересно» [1, с. 105]. Список научных работ Е. И. Соловьёвой составляет более полусотни книг, статей, разделов в коллективных монографиях, рецензий, тезисов выступлений на конференциях [7, с. 11–14].

В 1978 г. под руководством Е. И. Соловьёвой была открыта аспирантура по специальности «Отечественная история», с 2001 г. – аспирантура по специальности «Теория и методика обучения и воспитания (история)». В аспирантуре подготовлены и защищены 4 докторских и 28 кандидатских диссертаций, в том числе за последние 5 лет – 2 докторских и 10 кандидатских. Руководя аспирантами, Екатерина Ивановна, обладавшая основательной методологической подготовкой, широким кругозором, великолепным знанием источников и фондов разных архивов, делала нужные замечания, вносила поправки и предложения в структуру диссертационного исследования, но оставляла при этом за автором право на самостоятельное прочтение документа или интерпретацию текста, выстраивание его структуры.

На кафедре для проведения совместных

заседаний, научных семинаров, конференций Екатериной Ивановной приглашались известные ученые – будущие члены-корреспонденты и академики, доктора наук Л. М. Горюшкин, Н. Н. Покровский, В. В. Алексеев и др.

По её инициативе аспиранты и ассистенты кафедр исторического факультета участвовали в семинарах молодых историков, организованных Институтом истории, философии и филологии СО АН СССР. Е. И. Соловьёва всегда, если дело касалось её аспирантов, организовывала дело так, что складывалось впечатление – это её защиты. При этом члены Ученого совета понимали, что слабо подготовленную диссертацию она не выпустит в свет. Поэтому члены советов и относились к ее диссертантам доброжелательно. А чтобы выйти на защиту, надо было пройти «кафедральное чистилище». Доброжелательная атмосфера на кафедре во время обсуждения диссертаций завершалась рекомендацией о допуске к защите только при условии доработки указанных принципиальных замечаний. С одной стороны, строгость и требовательность, с другой – доброжелательность и ощущение поддержки.

В 1981 г. Е. И. Соловьёва была назначена ректором НГПИ. Её деятельность как талантливого организатора стала заметна в масштабах всей страны. Новосибирский государственный педагогический институт вошел в число лучших вузов страны по своей специализации. Вуз четырежды награждался Министерством просвещения РСФСР, Министерством просвещения СССР, Совмином РСФСР и Совмином СССР. В 1985 г. институт был удостоен ордена Трудового Красного Знамени. Екатерина Ивановна тоже стала кавалером этого ордена.

О периоде 1980-х – начале 2000-х гг. В. А. Зверев пишет: «... коллектив [школы] участвовал в реализации Целевой комплексной программы исследований Сибирского отделения АН СССР / РАН «Исторический опыт освоения Сибири», выполняя модуль этой программы «Участие крестьянства в освоении Сибири (XVIII–XX вв.)». Эта же проблематика позже стала основой для выполнения университетской комплексной темы НГПУ. Тема постепенно расширялась и дифференцировалась, сохраняя свою общую основу» [2]. Представители научной школы

участвовали в подготовке фундаментальных изданий под эгидой Сибирского отделения СО АН СССР / РАН: «История крестьянства Сибири: в 5 т.» (1982–1989), «Сибирь в лицах» (2001), «Новосибирск: энциклопедия» (2003), «Очерки истории книжной культуры Сибири и Дальнего Востока: в 5 т.» (2000–2005), «Историческая энциклопедия Сибири: в 3 т.» (2009). Л. И. Дремова, ученица и коллега Екатерины Ивановны, видит её большую заслугу в том, что она включала молодых исследователей в «авторские коллективы таких солидных изданий, как многотомная «История крестьянства Сибири». Только теперь я понимаю важность и значимость этой огромной работы. Даже робею от мысли, что мы по-настоящему попали в историю» [1, с. 42–43].

Характеристикой научной школы стал и особый стиль работы. Всегда у коллег Екатерины Ивановны, преподавателей и сотрудников, было ощущение собственной нужности кафедре и коллективу факультета. Она старалась привить это чувство общественной полезности, что, несомненно, мотивировало исследовательский коллектив на эффективное и масштабное взаимодействие научного сообщества. Основные особенности стиля её работы описаны исследователями и мемуаристами. Приведем некоторые из них. Коллега из Национального исследовательского НГУ д.и.н., профессор М. В. Шиловский: «Этот стиль отличают жёсткие требования к себе и коллегам, высокая трудоспособность, внешне абсолютно равное и доброжелательное отношение к окружающим и талант сопереживания <...> Екатерина Ивановна стойко держала «удар», предельно сдержанно, артикулируя каждую фразу, излагала свое видение ситуации и формулировала свою позицию» [Там же, С. 113]. Далее Михаил Викторович пишет: «Как всякий самородок из народа, Е. И. Соловьева обладает энциклопедическими знаниями, а действовать – это главная потребность таких натур, как она. Со своим большим здравым смыслом она сразу отделяет главное от второстепенного и идет прямо к цели, которую поставила» [Там же, С. 112–113]. Президент НГПУ П. В. Лепин в её стиле работы выделял «...ясный взгляд на проблемы образования, широкие знания, коммуникабельность, обаяние, стиль и вкус

в одежде, доверие и ненавязчивый контроль» [Там же, с. 97]. Её самоотдача, высокие интеллектуальные способности, трудолюбие, управленческие качества являются основой образа идеального руководителя, который создал исследовательский коллектив, «способный функционировать самостоятельно, подчиняясь однажды выбранному ритму» [2, с. 4].

Представители научной школы Е. И. Соловьевой успешно продолжают начатое исследовательское направления, обогащая его новыми методологическими подходами, темами и проблемами, актуальными для исторической науки и системы образования в целом. Но главное, как отмечает сегодня признанный в научном сообществе лидер данной школы первый аспирант Екатерины Ивановны, ныне д.и.н., профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ В. А. Зверев, «...в центре внимания удерживается роль крестьянства в социально-экономическом, демографическом, социокультурном освоении Сибири» [1. с. 6].

В каждом ученике продолжается учитель. В. А. Зверев осуществляет большую индивидуальную работу со студентами, магистрантами и аспирантами. Выпускники продолжают научные исследования под его руководством, защищают кандидатские диссертации. В. А. Зверев является одним из лучших знатоков демографической ситуации в Сибири не только рубежа XIX–XX вв., но и общей ситуации в разные периоды истории нашей страны. Он плотно сотрудничает с ИИ СО РАН, продолжая традиции, заложенные Е. И. Соловьевой. В последние годы особо проявился его талант ученого-исследователя, подготовившего и отредактировавшего несколько научных монографий и сборников статей. Он же заложил основы библиографических описаний на кафедре, начав создавать биографические очерки о Е. И. Соловьёвой с 1999 г.

В русле заданного Е. И. Соловьевой источниковедческого направления по исследованию роли периодической печати в истории России рубежа XIX–XX вв. работает д.и.н., профессор Н. Н. Родигина. Она руководит аспирантами, магистрантами, является инициатором методологических семинаров для молодых ученых. В 2013 г. она, выполняя работу руководителя НОЦ ИИГСО, актуа-

лизировала существующие ранее традиции работы научной школы – научно-методологические семинары, где продуктивно взаимодействуют ученые и студенты, осваивающие ремесло историка. Вспоминая о своем учителе Екатерине Ивановне и отмечая незаурядность педагогического таланта и таланта историка, Наталья Николаевна обращает внимание на одну из ярких страниц – организацию Е. И. Соловьевой работы спецкурса: «Студенческое выступление воспринималось и докладчиком, и аудиторией как значительное событие. Его предвкушали, к нему готовились, приём, работали не только над его содержанием, но и над манерой его преподнесения» [Там же, с. 74].

В. А. Скубневский, характеризуя научную школу, заметил: «Мудрость Екатерины Ивановны проявилась в подборе учеников, в выборе тем для исследований, разумеется, в руководстве кафедрой. В числе ее учеников такие крупные исследователи, как В. А. Зверев, О. Н. Катионов, Н. Н. Родигина, З. П. Горьковская, В. И. Баяндин, К. Е. Зверева, О. Н. Сидорчук и др.» [4, с. 106]. Научное сообщество кафедры отечественной истории ИИГСО НГПУ объединяет усилия специалистов в двух областях знаний «Отечественной истории» и «Теории и методики обучения и воспитания (история)». Организованная Екатериной Ивановной на кафедре методическая группа преподавателей превратилась в целое методическое направление. Руководители данного направления О. М. Хлытина и К. Е. Зверева достигли высоких результатов. Сильной стороной деятельности коллектива является тесная связь фундаментальных исторических исследований с немедленной их апробацией и внедрением результатов в образовательный процесс вуза и общеобразовательных школ. На базе ИИГСО НГПУ в период 2000–2011 гг. подготовлено и проведено 18 научных и научно-практических конференций высокого уровня – международных, всероссийских, региональных. По проблематике научной школы за эти годы опубликовано 12 сборников материалов этих конференций, а также 10 сборников научных трудов. В. А. Зверев выделяет следующие результаты деятельности научной школы: «Создана концепция участия русского старожильского и переселенческого крестьянства в развитии и ис-

пользовании социального (экономического, демографического, культурного) потенциала Сибири в XIX–XX вв. Созданы теоретические конструкторы биосоциального образа жизни крестьянства, социокультурного образа страны и региона, начального этапа и основных вариантов демографической модернизации региона, досоветского этапа картографического изучения Азиатской России. Охарактеризованы формы социальной организации и образа жизни крестьянской семьи и сельской общины, организации и функционирования системы транспортных и торговых связей в досоветской Сибири» [2].

В течение последних лет члены научно-педагогической школы являются руководителями и исполнителями различных научных программ, социально значимых проектов, получая соответствующие гранты (16 грантов). Под руководством Н. Н. Родигиной ведется работа по созданию двухтомного аннотированного указателя «Репрезентации Сибири в русской журнальной прессе второй половины XIX – начале XX вв.». В результате выигранных конкурсов профессором Н. Н. Родигиной в 2009–2013 гг. сделаны доклады на международных конференциях по интеллектуальной истории, конференциях Британской ассоциации славянских и восточноевропейских исследований в Оксфордском, Кембриджском, Брайтонском (Англия), Амстердамском (Нидерланды) университетах, в университете Сент-Эндрю (Шотландия), Европейском университете в Санкт-Петербурге и других. Ею опубликовано 5 статей в иностранных изданиях.

Содержание и научно-методическое обеспечение национально-регионального компонента исторического образования и профильного обучения истории разработаны и внедрены в общеобразовательных учреждениях Западной Сибири. В него входят учебно-методический комплекс «Сибирь: 400 лет в составе России», рабочая тетрадь «Путешествие с Городовичком по столице Сибири», методические пособия «Проектная деятельность школьников на уроках региональной истории», «Устные исторические источники на школьных уроках истории», книга об Александре Ивановиче Покрышкине [Там же].

Коллектив исследователей имеет научно-общественное признание. УМК «Сибирь:

400 лет в составе России» номинировался на премию Правительства РФ в 2002 г. Комплексы учебно-методических изданий получили золотые медали на международных ярмарках «Учсб-1999» и «Учсб-2000». Проф. В. А. Зверев на юбилейной образовательной выставке «Учсб-2002» стал лауреатом регионального конкурса «Через прошлое – к будущему» и был награжден медалью памяти проф. М. Н. Мельникова «за многолетнюю плодотворную деятельность по изучению и пропаганде культурных традиций Земли Сибирской». В 2011 г. он удостоен памятного знака Мэрии «за большой личный вклад в воспитание талантливой молодежи города Новосибирска». Профессорам О. Н. Кагионову, В. А. Звереву, доценту В. И. Баяндину Сибирским межрегиональным отделением Национального фонда «Общественное признание» присвоены звания Кавалеров Золотого Почетного знака «Достояние Сибири» в номинации «Наука и образование» за большой личный вклад в развитие исторической науки в Сибири.

Представители научно-педагогической школы удостоены государственных и ведомственных наград. Сотрудники научной школы являются членами авторитетных российских и международных исследовательских организаций: Российского общества интеллектуальной истории, Русского Географического общества, Российского общества историков-архивистов, Британской ассоциации славянских и восточноевропейских исследований (BASEES) и Европейской ассоциации автобиографических исследований (IABA). Проф. В.А. Зверев – член редакционных коллегий всероссийских научных изданий из списка ВАК «Гуманитарные науки в Сибири», «Сибирский педагогический журнал». Он же и доктора исторических наук Н. Н. Родигина и О. Н. Катионов входят в диссертационные советы по отечественной истории и филологии (ИИ СО РАН, НГПУ, ОмГПУ), вместе с другими представителями школы выступают в качестве оппонентов по докторским и кандидатским диссертациям. НГПУ неоднократно назначался ведущим учреждением при защите докторских и кандидатских диссертаций по отечественной истории в советах Новосибирска, Омска, Барнаула, Томска.

Члены коллектива сохраняют традиции,

заложенные учителем Е. И. Соловьёвой, внося свой вклад в развитие коллектива, обеспечивая его мобильность по отношению к новым открываемым научным фактам и устойчивость к изменяющимся условиям.

В заключение отметим, что Екатерина Ивановна, обладая незаурядными личностными данными и широтой натуры, сумела направить их на служение отечеству, студентам, коллегам и семье. Пройдя путь от аспиранта до заведующей кафедрой, проректора по научной работе, ректора НГПИ, доктора исторических наук, профессора, кавалера ордена Трудового Красного Знамени, Заслуженного работника высшей школы России, Екатерина Ивановна сохранила человечность, естественность в отношениях с людьми. За что ей огромная благодарность. Ответом на все лучшие качества Е. И. Соловьёвой стала любовь близких и учеников, уважительное отношение окружающих, высокая оценка и признание со стороны государства. Жизнь Екатерины Ивановны Соловьёвой – это «живая история» личной судьбы человека и исторической науки. Термин «живая история» определяет не только многогранность и уникальность проявления биографии Екатерины Ивановны как целостного и емкого мира талантливого человека, но и линию жизни научной историко-педагогической школы НГПУ, созданной ею и успешно действующей в реальном времени истории.

#### Библиографический список

1. «Верить, любить беззаветно...»: юбилейный сборник к 85-летию Екатерины Ивановны Соловьёвой. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2009. – 118 с.
2. Зверев В. А. Мотивированное обоснование решения о признании статуса научной школы за коллективом исследователей, работающих над темой «История Сибири в социальном, ментальном и образовательном измерениях» // Протокол Совета ИИГСО от 27 апреля 2011 г., № 4.
3. Зверев В., Попова Е. Наш дорогой учитель // «Сибирь – мой край...» Проблемы региональной истории и исторического образования: Сб. науч. тр. / под ред. В.А. Зверева. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1999. – С. 3–10.
4. Катионов О. Н. Из чего возникают мемуары // Соловьёва Е. И. Черные и красные штрихи судьбы: мои воспоминания о времени и о себе». – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2010. – С. 3–4.

5. Лозовик В. А. Соловьева Екатерина Ивановна // «Верить, любить беззаветно...»: юбилейный сборник к 85-летию Екатерины Ивановны Соловьевой. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2009. – С. 5–10.
6. Скубневский В. А. Екатерина Ивановна Соловьева и ее школа // «Верить, любить беззаветно...»: юбилейный сборник к 85-летию Екатерины Ивановны Соловьевой. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2009. – С. 104–106.
7. Соловьева Е. И. Черные и красные штрихи судьбы: мои воспоминания о времени и о себе» / Е. И. Соловьева; отв. ред. В.А. Зверев. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2010. – 104 с.; Е. И. Соловьева Три сюжета биографии // «Верить, любить беззаветно...»: юбилейный сборник к 85-летию Екатерины Ивановны Соловьевой. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2009. – С. 15–36.
8. Список основных работ доктора исторических наук, профессора Е. И. Соловьевой // «Сибирь – мой край...»: Проблемы региональной истории и исторического образования: Сб. науч. тр. / под ред. В. А. Зверева. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1999. – С.11–14.

**Умбрашко Константин Борисович**

*Доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой Всеобщей истории, историографии и источниковедения «Новосибирского государственного педагогического университета», historian09@mail.ru, Новосибирск*

**КАФЕДРА ВСЕОБЩЕЙ ИСТОРИИ НГПУ В СИСТЕМЕ ВПО\***

*Аннотация.* В данной статье реконструируется история кафедры Всеобщей истории, историографии и источниковедения Новосибирского государственного педагогического университета. Цель статьи – выявление этапов в истории кафедры в связи с основными тенденциями ВПО. Прослеживается состав ППС, характеризуются заведующие кафедрой в разные периоды ее существования. Сделан вывод об организационной неустойчивости кафедры с 1944 г. (год выхода первого приказа о разделении кафедры истории на кафедру истории СССР и кафедру всеобщей истории) до 1964 г., когда две кафедры несколько раз разделялись и объединялись в одну. С 1964 г. организационные формы деятельности кафедры всеобщей истории стабилизируются. Кадровый состав претерпевает положительные качественные изменения. В 2004 г. кафедра преобразована в кафедру всеобщей истории, историографии и источниковедения. В статье характеризуется современный период деятельности кафедры, анализируются основные направления профессиональной подготовки специалистов, бакалавров, магистрантов, аспирантов. Указывается, что при кафедре плодотворно работает научно-исследовательская лаборатория «Методология и история исторической науки». Показана научно-методическая работа ППС кафедры.

*Ключевые слова:* кафедра всеобщей истории, историография, концепция, профессиональная подготовка, бакалавр.

**Umbrashko Konstantin Borisovich**

*The Doctor of Historical Sciences, Professor, Head of the Department of General History, Historiography and Source Study at Novosibirsk State Pedagogical University, historian09@mail.ru, Novosibirsk.*

**THE CHAIR OF GENERAL HISTORY  
OF THE NOVOSIBIRSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY\*\***

*Abstract.* In this article there is the analyzed history of the chair of General history, historiography and source study of Novosibirsk State Pedagogical university. The purpose of this article is to reveal the stages of history professorship in connection with basic tendency of Higher Professional Education. The teaching staff is tracked and the managing of the chair at different periods of its existence is characterized. The conclusion is made about organizing unsteadiness of the professorship from 1944 (the first order about a division of the history professorship in two: the professorship of the USSR history and the professorship of general history) to 1964, when two of them divided and united in one several times. From 1964 organizing forms are stabilized. The teaching staff experiences positive qualitative changes. It is characterized modern period of activity of history professorship and main trends of the training specialists, bachelors, graduate students are analyzed.

*Keywords:* chair of General history, historiography, concept, vocational training, the bachelor.

В 2014 г. исполняется 70 лет с момента создания кафедры Всеобщей истории на историческом факультете Новосибирского государственного педагогического института.

В деятельности современной кафедры всеобщей истории, историографии и источниковедения Института истории, гуманитарного и социального образования Новосибирского

\* 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 FSBEU HPE of «NSPU» for 2012–2016.

государственного педагогического университета можно выделить несколько этапов.

*Первый этап в истории кафедры* – создание кафедры истории в 1935 г. [1; 11; 12]. До 1944 г. исторические курсы читались по одной кафедре, но уже тогда выделились направления по всеобщей истории: курс «Древняя и средняя всеобщая история» (В. С. Лосев, 1938 г.); курс «Древнейшая история» (Ф. С. Меркурьев, 1939 г., позднее мобилизован на фронт (приказ от 19 июля 1941 г.) и восстановлен в должности старшего преподавателя 3 февраля 1944 г.).

Рива Вениаминовна Лейтман заведовала кафедрой с 10 марта по 20 октября в 1940 г. Виктор Фомич Цыба начинал работу с должности старшего преподавателя, защитил кандидатскую диссертацию, с 20 октября 1940 г. заведовал кафедрой. Т. З. Калабухов в 1940 г. работал в должности старшего преподавателя, затем был мобилизован на фронт (приказ от 19 июля 1941 г.); В. Я. Зибарев в 1940 г. работал в должности старшего преподавателя, был мобилизован на фронт (приказ от 13 июля 1942 г.). Б. Г. Соловьев в 1940 г. читал курс «История древнего мира». П. Ф. Лаптин в 1941 г. работал в должности старшего преподавателя, читал курс «Древней истории». Е. С. Шальнева в штате преподавателей кафедры с 1941 г. А. А. Веселов с 1943 г. – преподаватель по педагогической практике. Б. Я. Литвин с 1943 г. – преподаватель «Истории»; С. Б. Кантор с 1943 г. – преподаватель кафедры; Е. Е. Ранг с 1943 г. – преподаватель «Истории».

Начало *следующего этапа* в истории кафедры приходится на военный 1944 г. Приказом № 40 по Новосибирскому государственному педагогическому и учительскому институту от 11 апреля 1944 г. за подписью директора Н. Е. Рогозина «на основании утвержденного штатного расписания (Приказ № 382 от 29 февраля 1944 г.) и штатного списка профессорско-преподавательского состава Новосибирского Государственного Педагогического института, утвержденного Начальником Управления Высшей школы НКП РСФСР от 10/III-44 г.» кафедра истории была разделена на кафедру истории СССР и кафедру всеобщей истории с 01 апреля 1944 г. [17]. Заведующим кафедрой истории

СССР был «оставлен» В. Ф. Цыба. Заведующей кафедрой всеобщей истории была назначена старший преподаватель Р. В. Лейтман. Она проработала до 16 сентября 1948 г., когда была освобождена от этой должности по формулировке «в связи с неимением нагрузки на кафедре».

Кафедра всеобщей истории в неординарном формате просуществовала до 10 ноября 1955 г. Заведовали кафедрой в этот период, кроме Р. В. Лейтман, И. Г. Шевченко (1949–1950 гг.); В. Ф. Цыба (1950–1952 гг.); В. Г. Мирзоев (1952–1955 гг.). Некоторая нестабильность работы новой кафедры подтверждается формулировкой «в связи с неимением нагрузки на кафедре», по которой была освобождена в 1948 г. от должности Р. В. Лейтман и последующими приказами. Такими как № 111а от 08 июля 1949 г.: «Восстановить разделение кафедры истории на две самостоятельные кафедры: кафедра всеобщей истории и кафедра истории СССР». При этом временно исполняющим обязанности зав. кафедрой всеобщей истории был назначен старший преподаватель новой истории И. Г. Шевченко «с дополнительной оплатой 20% к его основной зарплате с 15 июня 1949 г.» (приказ подписан «и.о. директора Института» доцентом Д. Андреевым). Подобные «метания» вписываются в развернувшуюся в СССР во второй половине 1940-х гг. кампанию по борьбе с безродными космополитами. Часто в провинциальных вузах находили приют неугодные властям специалисты из столичных центров.

Приказ № 58 от 21 апреля 1950 г. переводил старшего преподавателя кафедры всеобщей истории И. Г. Шевченко с 25 апреля старшим преподавателем кафедры основ марксизма-ленинизма с поручением «чтения лекций и проведения семинарских занятий». При этом на основании приказа Министерства Высшего образования СССР № 513 от 31 марта 1950 г. ему был установлен оклад «по ставке доцента со стажем работы в ВУЗе свыше 5 лет в размере 2300 рублей в месяц и плюс 10% за отдаленность, как ведущему лекционные [и] семинарские занятия». Тем же приказом «до подыскания кандидатуры на заведывание кафедрой всеобщей истории» предписывалось «объединить кафедру всеобщей истории с кафедрой истории

СССР»; заведующим объединенной кафедрой назначался канд. ист. наук, доцент В. Ф. Цыба. И буквально в следующем пункте этого же приказа ассистент «кафедры всеобщей истории» В. Г. Мирзоев назначался старшим преподавателем «этой кафедры с окладом 1200 руб. в месяц и плюс 10% за отдаленность». Заметим, что в это время доцент без ученой степени со стажем свыше 10 лет получал оклад 2700 руб. в месяц плюс 10% «за отдаленность».

В штате кафедры в этот период трудились: Б. Я. Литвин – до 2 ноября 1945 г.; С. Б. Кантор – ?; Е. Е. Ранг – ?. Л. А. Плискина с 25 октября 1944 г. работала в должности старшего преподавателя, читала курс «История нового времени»; О. А. Сухова с 15 ноября 1945 г. – по 6 декабря 1946 г. читала курс «История древнего мира»; А. П. Цукерканделя с 1 мая 1946 работал в должности ассистента, преподавал курс «Древней истории»; Л. И. Кравцова с 15 июля 1946 г. – преподаватель педагогической практики; Е. А. Петриковская с 29 августа 1946 – по 1 июля 1948 г. работала в должности ассистента, преподавала курс «Древней истории». В. Г. Мирзоев с 25 августа 1947 г. работал в должности ассистента, преподавал курс «Древней истории», с 17 июля 1952 г. заведовал кафедрой, с 6 января 1953 г. – по 10 ноября 1955 г. исполнял обязанности заведующего кафедрой. И. Г. Шевченко с 10 августа 1948 г. – старший преподаватель, вел курс «История нового времени»; с 5 ноября 1949 г. – по 25 апреля 1950 г. зав. кафедрой. И. А. Ванаг с 15 августа 1949 г. – по 13 февраля 1950 г. – ассистент кафедры, вел курс «История средних веков»; В. Я. Зибарев с ? – по 31 декабря 1956 г. – преподаватель «Истории средних веков». Л. Г. Березняков с 15 марта 1951 г. – ассистент кафедры. Б. Н. Фойницкий с 28 августа 1951 г. – преподаватель кафедры. Г. М. Кисельгоф с 4 сентября 1951 г. – ассистент кафедры. В. А. Басс с 21 сентября 1951 – старший преподаватель. А. М. Шиндин с 10 декабря 1951 г. – старший преподаватель, направлен в командировку в Ленинград для защиты кандидатской диссертации; 17 марта 1952 г. ему присуждена ученая степень кандидата исторических наук. Н. Ф. Мурыгина работала в штате кафедры с 11 сентября 1952 г.

Л. Г. Степашкина работала в штате кафедры с 1950 г. в должности ассистента.

Согласно приказу по Министерству Высшего образования СССР от 4 октября 1955 г. (№ 989) с 10 ноября кафедра истории СССР и кафедра всеобщей истории были объединены в одну кафедру истории. Заведующим кафедрой был назначен канд. ист. наук, доцент В. Ф. Цыба. Приказ по НГПИ № 419 вышел 12 ноября 1955 г. В штате объединенной кафедры трудились: Б. Н. Фойницкий, Н. Ф. Мурыгина (в феврале 1960 г. уволена по семейным обстоятельствам); Л. А. Ремова (до 1961 г.), Л. Г. Березняков (до декабря 1960 г.), Татьяна Николаевна Троицкая (с 21 января 1957 г.), Л. И. Кравцова, А. И. Абакумов (с 1960 г.), А. М. Шиндин (с 1963 г.), Е. И. Соловьева [6, с. 14], В. А. Шварев, Л. А. Ушакова, Е. И. Матханова, В. А. Басс, А. Н. Глазоговский.

Наконец, 15 сентября 1964 г. исторические кафедры вновь были разделены на две – кафедру истории СССР и кафедру всеобщей истории. Кафедру истории СССР долгие годы возглавляла Екатерина Ивановна Соловьева.

Заведующие кафедрой всеобщей истории этого периода: Александр Максимович Шиндин (1964–1979 гг.), Александр Витальевич Эдаков (1979–1985 гг., 1986–1992 гг.), Зинаида Алексеевна Чеканцева (1985–1986гг. – ию, 1992–2003 гг.), Ольга Ивановна Ивонина (2003 г. – и.о.), Константин Борисович Умбрашко (с 2003 г. – по настоящее время).

В штате кафедры работали: А. М. Шиндин (с 1951 г.), А. И. Абакумов (с 1964 г. до декабря 1966 г.), Т. Н. Троицкая (с 1957 г.), Б. Н. Фойницкий (с 1951 г.), В. В. Герчикова (с 1964 г.), Р. С. Тюленева (с 1964 г. – ассистент, с 1968 г. – старший преподаватель), Л. А. Замбржицкий Л. А. (с 1968 г. до сентября 1970 г.), С. И. Спивак (с 1968 г. – и.о. доцента), В. В. Суховерхов (с 1971 г. – ассистент, с 1972 г. – старший преподаватель), В. И. Соболев (с 1975 г. – ассистент), Е. А. Платонова (с 1975 г. – старший преподаватель), М. П. Ененко (с 1976 г. – доцент), А. В. Эдаков (с ноября 1978 г. – старший преподаватель, с 1992 г. – доцент, с 1994 г. – профессор); Б. А. Кашеев (с 1977 г.); З. А. Чеканцева (с июля 1979 г. – старший

преподаватель, с 1984 г. – доцент, с 1993 г. – профессор), А. Н. Колесин (с 1982 г. – ассистент), Л. А. Горбачев (с 1983 г. – ассистент), Е. К. Куршев (с 1984 г. – ассистент), Л. А. Ситников (с 1985 г. – старший преподаватель), Г. Г. Пиков (с 1987 г.), С. В. Колонцов (с 1989 г.), И. Б. Седых (с 1990 г.), М. Ю. Дяденко (с 1993 г. – ассистент, с 1999 г. – старший преподаватель), Н. В. Харса (с 2001 г. – ассистент, с 2003 г. – старший преподаватель).

Целая эпоха в истории кафедры связана с именем выдающегося российского археолога, профессора Татьяны Николаевны Троицкой. Многие десятилетия она вела большую работу по исследованию памятников Новосибирского Приобья. Руководила археологическими экспедициями, в которых принимали активное участие студенты-историки. В 1967 г. был организован археологический кабинет в составе кафедры всеобщей истории (на общественных началах). Заведовала кабинетом сама Т. Н. Троицкая, а лаборантами кабинета были назначены В. Д. Романцова и В. И. Молодин (ныне академик РАН). Для оборудования кабинета, приобретения материалов, спецодежды было выделено 150 руб. Приказ № 444 от 12 октября 1967 г. по НГПИ предписывал «доценту Троицкой Т. Н. организовать работу кабинета, издать экспозиции, стенды, выставки». Кабинет должен был оказывать помощь студентам, преподавателям истории школ в организации краеведческой работы [6, с. 5]. Приказ подписан ректором НГПИ, доц. В. Т. Шуклецовым.

Кафедрой всеобщей истории НГПУ многие годы заведовал А. В. Эдаков, который «на этом посту добился почти невозможного: большую часть курсов при нем вели специалисты именно по всеобщей истории – для истфаков к востоку от Урала достижение редчайшее»\*.

Сегодня в штате кафедры продолжают трудиться: Т. А. Черноверская (с сентября 1985 г. – ассистент, 1992 г. – старший преподаватель, с 2000 г. – доцент), О. И. Иволина (с 1986 г. – старший преподаватель,

с 1991 г. – доцент, с 2002 г. – профессор), А. В. Запороженко (с 1986 г. – ассистент, с 1990 г. – старший преподаватель, доцент), С. В. Нехаева (с 1987 г. – ассистент, с 1992 г. – старший преподаватель, с 1997 г. – доцент), Е. А. Полиновская (с 1991 г. – старший преподаватель, с 1997 г. – доцент), И. В. Олейников (с 1992 г. – ассистент, с 1999 г. – старший преподаватель, с 2003 г. – доцент), Д. В. Карнаухов (с 1996 г. – ассистент, с 2001 г. – доцент, с 2012 г. – профессор), К. Б. Умбрашко (с 2003 г. – профессор), А. Е. Демидчик (с 1989 г. – старший преподаватель, доцент, профессор), В. А. Спесивцева (доцент), И. А. Дураков (доцент), Т. В. Мжельская (доцент), К. Д. Давыдова (доцент), К. В. Луговой (доцент).

Новая веха в истории кафедры началась с 20 января 2004 г., когда она была преобразована в кафедру всеобщей истории, историографии и источниковедения. Почему это произошло? Историческое образование в средних общеобразовательных школах является важной составляющей гуманитарной подготовки учащихся, приобретения навыков оценки исторических событий и работы с исторической литературы различного уровня [9, с. 17]. Вместе с тем, нередко возникает определенный диссонанс между положениями базовой школьной программы по отечественной и всеобщей истории и актуальными требованиями общественной и культурной жизни. Многие исторические события и процессы трактуются неоднозначно или их роль пересматривается, что является характерной особенностью переходного периода в общественном развитии. Поэтому важным требованием к современному преподавателю истории является владение знаниями в области историографии, традиционными и современными методологическими подходами и концепциями исторического познания, а также методами работы с историческими источниками [10, с. 5].

Задача поддержания и развития этих навыков у студентов педагогического вуза, а значит и у учителей средней школы может быть решена в конструктивном взаимодействии с профильными учреждениями высшей школы, каким и стала обновленная кафедра. На ее базе работают постоянно действующие проблемные семинары, кру-

\* Вопросы всеобщей истории и историографии: сборник научных статей памяти А. В. Эдакова. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2006. – С. 7.

глые столы. Регулярно проводятся научно-практические конференции «Восток-Запад: проблемы взаимодействия» [2; 3; 4; 5], позволяющие обмениваться опытом научной деятельности ведущих ученых и инновационной педагогической деятельности учителей средних школ. В итоге повышается уровень компетентности учителей, преподающих в старших классах, в области историографии, источниковедения и методологии исторического познания. Учителя знают о новейших тенденциях развития исторической науки и ее методологии.

На кафедре сложилась и успешно функционирует научная школа историков-всеобщников и историков-историографов, источниковедов. В современной историографии находим множество работ, посвященных теоретическим вопросам выявления и изучения школ, направлений, течений в науке, в вузах \*. Не углубляясь в теоретические

\* См.: Беленький И. Л. К проблеме наименований школ, направлений, течений в отечественной исторической науке XIX – XX вв. // XXV съезд КПСС и задачи изучения истории исторической науки. Калинин, 1978. Ч. 2; Брачев В.С. Русский историк С. Ф. Платонов. Ученый. Педагог. Человек. СПб., 1997; Брачев В. С., Дворниченко А. Ю. Кафедра русской истории Санкт-Петербургского университета (1834–2004). СПб., 2004; Гутнов Д. А. Об исторической школе Московского университета // Вестник Московского университета. Серия 8. История. 1993. № 3; Каганович Б. С. Е. В. Тарле и петербургская школа историков. СПб., 1996; Киреева Р. А. Изучение отечественной историографии в дореволюционной России с середины XIX в. до 1917 г. М., 1983; Михальченко С. И. Киевская школа в российской историографии (школа западно-русского права). М.-Брянск, 1996; Мягков Г. П. Научное сообщество в исторической науке: опыт «русской исторической школы». Казань, 2000; Погодин С. Н. «Русская школа» историков: Н. И. Кареев. И. В. Лучицкий. М. М. Ковалевский. СПб., 1997; Ростовцев Е. А. А. С. Лаппо-Данилевский и петербургская историческая школа. Рязань, 2004; Чирков С. В. Археография и школы в русской исторической науке конца XIX – начала XX в. // Археографический ежегодник за 1989. М., 1990; Цамутали А. Н. Глава петербургской исторической школы: Сергей Федорович Платонов // Историки России. XVIII – начало XX века. М., 1996; Шаханов А. Н. Русская историческая наука второй половины XIX – начала XX века: Московский и Петербургский университеты. М., 2003; Эммонс Т. Ключевский и его ученики // Вопросы истории. 1990. № 10 и др.

аспекты проблемы, обозначим некоторые механизмы трансляции учебной и научной традиции сообщества историков кафедры всеобщей истории, историографии и источниковедения Новосибирского государственного педагогического университета [12].

ППС преобразованной кафедры ведут подготовку студентов специалитета (специальность «история»); бакалавров социально-экономического образования (профиль «история»); бакалавров педагогического образования (профили: «история», «история, МХК»), «обществознание, история»); бакалавров религиоведения (профиль «историко-религиоведческий»); бакалавров зарубежного регионоведения (профиль «европейские исследования»). Особое внимание уделяется курсам историографии и источниковедения в профессиональной подготовке бакалавров [14]. На кафедре успешно работают магистерские программы по педагогическому образованию: «Историческое образование (всеобщая история, историография, источниковедение)», «Зарубежное историческое образование». Руководят работой магистрантов д-р ист. наук, проф. К. Б. Умбрашко, д-р ист. наук, проф. О. И. Ивонина, д-р ист. наук, проф. Д. В. Карнаухов, канд. ист. наук, доц. Е. А. Полиновская, канд. ист. наук, доц. Т. А. Черновверская.

На кафедре плодотворно функционируют аспирантуры по специальностям: 07.00.03 – всеобщая история и 07.00.09 – историография, источниковедение и методы исторического исследования. Руководят работой аспирантов д-р ист. наук, проф. К. Б. Умбрашко, д-р ист. наук, проф. О. И. Ивонина, д-р ист. наук, проф. О. Н. Катионов, д-р ист. наук, проф. Е. Е. Демидчик, д-р ист. наук, проф. Д. В. Карнаухов, канд. ист. наук, доцент Е. А. Полиновская, канд. ист. наук, доцент Т. А. Черновверская. Все преподаватели кафедры углубленно работают над индивидуальными научными темами, систематически публикуют научные труды разных уровней. Много внимания уделяется научно-методической работе и обеспечению учебного процесса научной литературой.

Кафедра развивает контакты с научными центрами Москвы (Институт Всеобщей истории РАН, ИНИОН РАН, МГУ, Институт Российской истории РАН), Санкт-Петербурга

(СПБВИ РАН, СПбГУ), университетами Барнаула, Волгограда, Екатеринбурга, Омска, Ставрополя, Томска, Челябинска, с вузами Новосибирска. Кафедра сотрудничает с зарубежными партнерами – Варшавским и Краковским университетами (Польша).

К. Б. Умбрашко, О. И. Ивонина, Д. В. Карнаухов работают в составе диссертационных советов. Д. В. Карнаухов осуществляет руководство научной секцией городской общественной культурно-просветительской организацией «Дом Польский». Доцент Т. А. Черноверская руководит региональным отделением Российского общества интеллектуальной истории.

При кафедре работает научно-исследовательская лаборатория «Методология и история исторической науки» (руководитель – Д. В. Карнаухов). С 2014 г. лаборатория вошла в состав Научно-образовательного центра ИИГСО «Гуманитарные и социальные исследования» (руководитель – К. Б. Умбрашко). Лаборатория развернула программу сотрудничества с учителями средних школ г. Новосибирска «Историографическое (источниковедческое) и методологическое обеспечение преподавания истории в старших классах средней школы».

Тесное взаимодействие кафедры Всеобщей истории, историографии и источниковедения НГПУ сложились со школами Центрального округа г. Новосибирска, особенно с гимназией № 10. Здесь успешно трудится выпускник ИИГСО, канд. ист. наук Максим Давыдов.

В последние годы в преподавании дисциплин кафедры ведется плодотворная работа по развитию критического изучения актовых источников, выявлению влияния философско-методологических концепций на русскую историческую науку [13; 15]. Обращается внимание студентов на философско-методологические поиски европейских и русских историков XVIII – нач. XXI вв. [16]. Исследуются особенности развития критического мышления через чтение и письмо [7].

Девиз современной кафедры всеобщей истории, историографии и источниковедения НГПУ: всеобщая история – планеты траектория!

### Библиографический список

1. «Верить, любить беззаветно...»: юбилейный сборник к 85-летию Екатерины Ивановны Соловьевой / редколл.: К. Б. Умбрашко, О. Н. Катионов, Н. Н. Родигина, О. Н. Сидорчук. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2009. – 118 с.

2. Восток – Запад: проблемы взаимодействия. История, традиции, культура: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти профессора А. В. Эдакова: в 2 ч. / отв. ред. К. Б. Умбрашко. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2007. – Ч. 1–2. – 224, 204 с.

3. Восток – Запад: проблемы взаимодействия. Исторический и культурологический аспекты: материалы региональной научно-практической конференции. – Новосибирск, 28–29 мая 2010 г. / отв. ред. К. Б. Умбрашко. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2010. – 252 с.

4. Восток – Запад: проблемы взаимодействия: материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции «Интеграция исторического и образовательного пространства», посвященной 50-летию со дня рождения Максима Юрьевича Брандта (13–15 апреля 2011 г.) / под ред. К. Б. Умбрашко. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2011. – 255 с.

5. Восток – Запад: проблемы взаимодействия. Исторический, политический, социальный и религиозный аспекты: материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Новосибирск, 27–28 мая 2013 г.): в 2 ч. / Мин-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – Ч. 1–2. – 243, 224 с.

6. История и культура Сибири в исследовательском и образовательном пространстве: к юбилею профессора Е. И. Соловьевой: материалы Региональной научно-практической конференции (Новосибирск, 15–16 апреля 2004) / под ред. В. А. Зверева. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2004. – 348 с.

7. Мжельская, Т. В. Приемы технологии РКМЧП в процессе обучения студентов ИИГСО НГПУ // Сибирский педагогический журнал. Научное периодическое издание. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2013. – № 5. – С. 118–121.

8. Мультимедийное издание: 1935–2010. Дорога длиною в жизнь... – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2010. – 234 с.

9. Наумова Г. Р., Шикло А. Е. Историография истории России: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 472 с.

10. Очерки истории исторической науки в СССР / под ред. М. Н. Тихомирова, М. А. Алпатова и А. Л. Сидорова. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1955. – Т. I. – 692 с.

11. Пишем времена и случаи: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 70-летию кафедры отечественной истории НГПУ (Новосибирск, 25–26 апреля 2008 г.) / под ред. В. А. Зверева. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2008. – 282 с.

12. «Сибирь – мой край...»: проблемы региональной истории и исторического образования: сб. науч. тр. / под ред. В. А. Зверева. – Новосибирск: Изд-во. НГПУ, 1999. – 365 с.

13. *Умбрашко К. Б.* Влияние философско-методологической концепции А.-Л. Шлецера на русскую историческую науку XIX в. (историко-ведческая и историографическая составляющие) // КЛИО. Журнал для ученых. – 2012. – № 4 (64). – С. 3–8.

14. *Умбрашко К. Б.* Историография истории России в профессиональной подготовке бакалавров // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С. 66–73.

15. *Умбрашко К. Б.* Критическое изучение актов источников в отечественной науке первой половины XIX в. // Гуманитарные науки в Сибири. – 2012. – № 1. – С. 45–48.

16. *Умбрашко К. Б.* Философско-методологические поиски европейских и русских историков XVIII – первой половины XIX вв. // Философия образования. – 2011. – № 5 (38). – С. 92–103.

17. Это великое слово Победа! Ч. 1: Великая Отечественная война в жизни студентов и сотрудников НГПИ / авт.-сост. А. С. Юмашев. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2005. – 538 с.

### ОБСУЖДЕНИЕ ВОПРОСОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА: АКТУАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ

19-20 февраля 2014 года в Новосибирском государственном педагогическом университете состоялась X Международная научно-практическая конференция «Педагогический профессионализм в образовании» в рамках реализации «Программы стратегического развития НГПУ на 2012-2016 гг.». Организаторами конференции выступили: Министерство образования и науки РФ, ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», Международная академия наук педагогического образования (г. Москва).

Главной целью конференции было обсуждение вопросов модернизации педагогического образования в контексте новых требований к педагогическому профессионализму. Содержание мероприятия вызвало значительный интерес, в ней приняли участие более восьмисот педагогов, психологов, руководителей образовательных организаций, аспирантов и студентов. Было заслушано более 70 докладов. Изданный сборник материалов конференции включает 82 статьи российских специалистов, а также коллег из Казахстана, США, Японии, Германии, Израиля и Словакии.

На открытии конференции приветственную речь произнес ректор ФГБОУ ВПО «НГПУ» д-р биол. наук, проф. *А. Д. Герасёв*. С приветственным словом выступила начальник Главного управления образования мэрии г. Новосибирска *Н. Н. Конаева*. От Министерства образования, науки и инновационной политики Новосибирской области с приветственным словом выступил заместитель министра *Д. А. Метёлкин*.

Пленарное заседание открылось выступлением проректора по инновационной работе ФГБОУ ВПО «НГПУ» канд. пед. наук, доц. *Н. В. Алтыниковой*, посвященным актуальным вопросам модернизации современного педагогического образования. Директор Городского центра развития образования, канд. пед. наук, доц. *О.Н. Щербаненко* выступил с докладом об основных

показателях результативности работы педагогов муниципальной системы образования. *Е. И. Артамонова*, президент Международной академии наук педагогического образования (Москва), д-р пед. наук, проф., посвятила свое выступление инновационным аспектам педагогических парадигм современного высшего профессионального образования. *Ф. Валькенхорст*, д-р, проф. Кёльнского университета, факультета гуманитарных наук (Германия), рассказал о проблемах и тенденциях развития высшего и среднего образования ФРГ в контексте новых требований к профессионализму педагога. *Е. В. Андриенко*, д-р пед. наук, проф., рассмотрела вопросы обновления практической ориентированности подготовки педагога в системе высшего профессионального образования.

В ходе конференции была организована работа восьми секций, посвященных обсуждению ключевых тенденций развития образования.

1. «Управление образовательными системами в условиях модернизации» (рук. *Н. В. Алтыникова*, *С. В. Кушнир*, *Т. М. Гозман*, *А. А. Шульга*). В рамках проведения секции был организован семинар-практикум, посвященный стратегическому планированию развития образовательной организации. Выступила *Н. В. Алтыникова* (проректор по инновационной работе НГПУ, канд. пед. наук, доц.), представив основные подходы и рекомендации к разработке программ стратегического развития, а также опыт университета по стратегированию. *А. А. Шульга* (начальник правового управления НГПУ, канд. пед. наук, доц.) акцентировал внимание участников на правовых аспектах стратегирования. На секции также были рассмотрены вопросы: проектирования программ развития образовательных организаций в условиях нового законодательства; реализации государственных и региональных программ развития образования; возможности программы стратегического развития

образовательной организации как средства привлечения дополнительного финансирования и др. Участникам семинара было предложено самим осуществить экспертную оценку ряда программ стратегического развития на основе разработанной организаторами критериальной матрицы.

2. «Современные модели воспитательной деятельности» (рук. Т. А. Ромм, Н. Н. Киселев). Доклад Т. А. Ромм, д-р пед. наук, проф., был посвящен профессионализму педагога в современном социальном воспитании. Вопросы перехода от авторитарной к личностной модели воспитания, рассмотрел С. В. Сопочкин (директор МБОУ «Лицей № 130» им. Академика М. А. Лаврентьева). Выступление канд. пед. наук, доц. Е. В. Гребенкина было посвящено копинг-механизмам преодоления конфликтов у педагогов и школьников. Г. С. Чеснокова, канд. пед. наук, доц., охарактеризовала специфику воспитательной деятельности в вузе на примере Института детства НГПУ. На секции также были рассмотрены актуальные вопросы: развитие социального воспитания в различных образовательных организациях; возможности воспитательной работы в социальных сетях; современная система работы по духовно-нравственному воспитанию школьников в свете требований ФГОС; реализация интерактивных форм в воспитании толерантности студентов педагогического вуза; проблемы формирования социальной ответственности подростков в школе и другие актуальные вопросы.

3. «Компетентностный подход в современном педагогическом образовании» (рук. Н. А. Ряписов, Ю. В. Северина). Доклад проректора по учебной работе НГПУ Н. А. Ряписова, д-р экон. наук, проф., был посвящен проектированию и реализации образовательных программ прикладного бакалавриата при взаимодействии педагогического вуза с образовательными организациями СПО. Ю. В. Северина (начальник Учебно-методического управления, канд. пед. наук) раскрыла новые подходы к проектированию образовательных программ по подготовке педагогических кадров. На секции также обсуждались вопросы: содержания ООП, прикладного бакалавриата по УГН «Образование и педагогические науки»; модели организации педагогической

практики; формы и направления взаимодействия образовательных организаций при реализации ООП, направленных на подготовку педагогических кадров; механизмы привлечения работодателей к разработке, экспертизе и реализации ООП.

4. «Педагогический профессионализм в реализации инклюзивного образования» (рук. А. Г. Ряписова, Т. Д. Яковенко). Открыла секцию А. Г. Ряписова (канд. пед. наук, доц., зав. кафедрой педагогики и психологии, директор научно-образовательного центра «Инклюзивное образование»), с докладом о подготовке кадров для инклюзивной практики в системе высшего профессионального образования. Л. И. Дегтярева, директор НОУ СОШ «Аврора», председатель ассоциации частных школ г. Новосибирска, Е. Э. Петрова, канд. пед. наук, доц. раскрыли актуальные проблемы практики инклюзивного образования в условиях введения новых нормативных документов. А. Ю. Горбунова, канд. пед. наук, начальник научно-методического отдела инклюзивного образования ГАОУ ДПО НСО «НИП-КиПРО», рассмотрела компетентностный подход как новую результативно-целевую основу становления профессионализма педагогов в сфере инклюзивного образования. На секции также обсудили вопросы использования здоровьесберегающих технологий на уроках в современной школе, проектирования индивидуально-образовательного маршрута как условия реализации эффективного обучения и воспитания ребенка с ограниченными возможностями, технологии арт-терапии в работе с детьми с ОВЗ и др.

5. «Современные образовательные технологии» (рук. А. Н. Дахин, Е. А. Яровая). А. Н. Дахин, д-р пед. наук, проф., представил в своем докладе содержание совместного с американским коллегой (Р. Коуэн) исследования открытого образования как феномена XXI века. На секции выступил Н. А. Пель, директор Института открытого дистанционного образования НГПУ, с докладом о современных технологических решениях в образовании. Е. В. Попкова, главный специалист ИОДО НГПУ, охарактеризовала персональный сайт преподавателя как инструмент технологии электронного обучения. На секции также были рассмотрены вопросы: расширение дидактических возможностей

УМК с помощью мультимедиа-приложений; эффективная организация самостоятельной работы как способа развития познавательного интереса учащихся; системно-параметрические основания аудиовизуальной технологии обучения, а также организация проектной деятельности учащихся.

6. *«Организация досуга и дополнительное образование детей»* (рук. *И. И. Шульга, Е. В. Лисецкая*). *И. И. Шульга*, д-р пед. наук, проф., руководитель научно-образовательного центра «Социально-культурная и педагогическая анимация», открыла работу секции с выступления, посвященного профессионализму педагога в организации детского досуга. *Б. А. Дейч*, канд. пед. наук, доц., охарактеризовал развитие системы дополнительного образования детей в контексте социально-педагогических потребностей общества. *Е. Г. Баландина*, директор МАУ ДОЦ им. В. Дубинина, *О. Л. Устинова*, директор НП «ЦАП «Зеленая улица», раскрыли современный взгляд на развитие профессионализма в условиях ДОЛ. Кроме того, участниками секции были обсуждены: вопросы организации досуговой деятельности детей в различных образовательных организациях; проблемы развития творческого и профессионального потенциала вожатых; раскрыт педагогический потенциал народной праздничной культуры и проанализированы некоторые другие проблемы.

7. *«Работа с девиантными и социально уязвимыми детьми в контексте идей пенитенциарной педагогики и психологии»* (рук. *Б. П. Морозов, Е. В. Гребенкин, Е. О. Шамишкова*). На секции выступил *Ф. Валькенхорст*, д-р, проф. Кёльнского университета, факультета гуманитарных наук Департамента специального образования и реабилитации, кафедры воспитания и социальной работы (Германия), с докладом, посвященным особенностям уголовного наказания и перевоспитания несовершеннолетних в ФРГ. *Е. О. Шамишкова*, канд. психол. наук, доц., раскрыла актуальные проблемы и специфику подготовки психологов и педагогов пенитенциарной системы в современных условиях. *Б. П. Морозов*, канд. юридич. наук, зам. начальника ФКОУ ДПО СМУЦ ГУФСИН России по НСО, актуализировал значение психологических и педагогических знаний в деятельности уголовно-исполнительной

системы. В работе секции приняли активное участие педагоги, психологи и сотрудники пенитенциарной системы г. Новосибирска и Новосибирской области. Обсуждались проблемы профессионального образования по социальной работе в России: отечественный опыт и глобальные тренды; понятийно-категориальный аппарат пенитенциарной педагогики и ювенальной юстиции; профессиональная и социальная адаптация выпускников образовательных учреждений МВД России; педагогический профессионализм в пенитенциарной педагогике и другие темы.

8. *«Тьюторское сопровождение младших школьников в образовательных событиях»* (рук. *С. В. Кушнир, С. А. Степанов*). В докладе *С. В. Кушнир*, канд. пед. наук, декан ФПК и ППРО ВПО «НГПУ», руководитель Регионального отделения Межрегиональной тьюторской ассоциации (МТА), были раскрыты основные тьюторские компетенции учителя начальной школы. *А. В. Любченко, А. В. Брагина* (руководители Семейного центра «Научилус»), рассказали об опыте тьюторского сопровождения младших школьников в образовательных событиях. *С. А. Степанов* (эксперт МТА) охарактеризовал профессиональные открытия и новые запросы, связанные с проблематикой тьюторского сопровождения младших школьников в различных образовательных организациях. В работе секции также приняли участие представители образовательных организаций с обсуждением проблем тьюторского сопровождения.

В рамках конференции также были проведены мастер-классы по темам: *«Коррекция детско-родительских отношений в системе современной профессиональной педагогической деятельности»* (рук. *Л. П. Жуйкова*); *«Анимационные технологии в деятельности современного педагога (арт-рефлексивный тренинг «В поисках потерянного времени»»* (рук. *И. И. Шульга, А. Г. Сафонов, Т. В. Рюмина*). В работе мастер-классов приняли участие школьные учителя, родители школьников, педагоги системы дополнительного образования, преподаватели вузов и студенты.

Работа секции и мастер классов транслировалась онлайн режиме на сайте <http://live.nspu.ru/videos/>.

На заключительном этапе работы кон-

ференции была отмечена значимость, актуальность и востребованность темы педагогического профессионализма в условиях постоянно меняющегося образования и обновления его нормативно-правовой базы.

Участники конференции предложили в рамках деятельности научно-педагогической школы НГПУ создать систему критериального оценивания качества и результативности воспитательной работы в современной школе, а также осуществить научно-педагогический анализ наиболее эффективных моделей воспитательной деятельности в образовательных организациях г. Новосибирска и Новосибирской области на основе технологии бенчмаркинга для актуализации лучшего педагогического опыта и совершенствования педагогической практики студентов вуза.

Ряд предложений затронул вопрос о расширении взаимодействия НГПУ с вузами и колледжами РФ в рамках реализации модели развития сетевых образовательных программ, в том числе реализации программ дополнительного профессионального образования для специалистов сферы детского молодежного досуга и дополнительного образования детей на базе научно – образовательного центра НГПУ «Социально – культурная и педагогическая анимация».

Особое внимание было уделено инклюзивному образованию: НГПУ было предложено расширить сетевое взаимодействие с вузами РФ, реализующими обучение студентов по профилю бакалавриата и магистерской программы «Психология и педагогика инклюзивного образования», в рамках направления подготовки «Психолого-педагогическое образование» с целью обеспечения научно-методологического и учебно-методического сопровождения об-

разовательного процесса, повышения качества подготовки профессиональных кадров для инклюзивной практики. Кроме того, сотрудникам кафедр психологии и педагогики ИЕСЭН ФГБОУ ВПО «НГПУ», специалистам ГБОУ НСО «Областной центр диагностики и консультирования», НОУ СОШ «Аврора», было поручено подготовить Письмо в Министерство образования и науки РФ о необходимости разработки подробного комментария к статьям Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», определяющего сущность и особенности организации образования детей с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями.

В качестве позитивного фактора было отмечено постоянно расширяющееся взаимодействие психолого-педагогических кафедр НГПУ с зарубежными партнерами по проблемам подготовки бакалавров, специалистов и магистров для работы с девиантными детьми в современных условиях развития пенитенциарной психологии и педагогики.

Обращение участников конференции к Министерству образования, науки и инновационной политики Новосибирской области было связано с решением задачи модернизации условий развития кадрового потенциала, для чего предложено рассмотреть вопрос о включении ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет» в единую областную методическую службу, а НГПУ - Факультету повышения квалификации и переподготовки работников образования, разработать на основании кластерного подхода региональную модель повышения квалификации с учетом педагогических коллективов инновационных школ и учителей - победителей профессиональных конкурсов.

**Н. В. Алтыникова**  
**Е. В. Андриенко**  
*Новосибирск*

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

6–7 февраля 2014 года в Российском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена проходила Всероссийская научно-практическая конференция «Педагогическая наука и современное образование». В ней приняли участие ученые из Санкт-Петербурга, Архангельска, Пензы, Владивостока, Ставрополя, Новосибирска, Перми, Петрозаводска, Ярославля, Нижнего Новгорода и других городов. Собрал на своей научной дискуссионной площадке исследователей от Дальневосточного федерального университета до Северного (Арктического) федерального университета им. М. В. Ломоносова один из старейших и академически значимых коллективов нашей страны – кафедра педагогики РГПУ им. А. И. Герцена.

Конференция была посвящена обсуждению результатов самых передовых исследований в сфере педагогики, обмену опытом между преподавателями, формированию и открытию новых направлений научно-педагогических изысканий. Основной ее целью было обсуждение методологических ориентиров современных педагогических исследований и определению в данном контексте проблем и перспектив образования магистрантов.

Гостей Герценовского университета, участников конференции приветствовали: проректор по учебной работе, доктор философских наук, профессор *В. А. Рабош*, декан психолого-педагогического факультета РГПУ им. А. И. Герцена, доктор психологических наук, профессор *В. В. Семикин*, заведующая кафедрой педагогики, доктор педагогических наук, профессор *С. А. Писарева*, директор НИИ общего образования, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор *А. П. Тряпичина*, директор НИИ непрерывного педагогического образования, доктор педагогических наук, профессор *Е. В. Пискунова*, главный редактор научного электронного журнала «Письма в Эмиссию. Оффлайн», доктор педагогических наук, профессор *А. А. Ахаян*.

В своих выступлениях они подчеркнули актуальность конференции в связи с активным обсуждением Концепции педагогического образования, признали важность на-

учных дискуссий по проблемам философии и методологии современной педагогики, высказали поддержку инновационным исследованиям в области педагогической науки и педагогической практики. Было отмечено, что на психолого-педагогическом факультете университета созданы благоприятные условия для научно-исследовательской деятельности преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов. В рамках кафедры педагогики работают четыре научно-исследовательские лаборатории: Педагогических проблем применения Интернет-технологий в образовании; Воспитания и дополнительного образования детей; Христианской (православной) педагогики; Мониторинга качества образования (совместно с ИМЦ Петроградского района); с 1995 года выходит электронный научно-педагогический журнал «Письма в Эмиссию. Оффлайн».

Двадцать лет назад университет приступил к реализации концепции непрерывного педагогического образования, были открыты первые программы магистратуры, создан НИИ непрерывного, а чуть позже НИИ общего образования. За это время коллектив кафедры аккумулировал богатый практический опыт, основанный на внедрении результатов научных исследований в образовательный процесс. Значимым является то, подчеркивали выступающие, что в настоящее время магистерские программы факультета и кафедры реализуются в партнерстве со многими вузами России и иностранными государствами, что позволяет обсуждать сложившийся опыт, особенно в преддверии нового этапа развития системы педагогического образования.

Выступающие отметили, что ориентация высшего педагогического образования на научно-исследовательскую деятельность, особенно на этапах подготовки магистрантов и аспирантов, делает научные дискуссии по проблемам методологии не только теоретически, но и практически значимыми. Формальный выбор методологии исследования нередко сужает рамки научного поиска и снижает влияние научных данных на педагогическую практику. Определенную тревогу в плане сохранения исследовательского ком-

понента вызывает прикладная магистратура. Необходимо добиваться, чтобы усложнение современной педагогической практики стимулировало научно-теоретическую и методологическую активность исследователей всех уровней, в том числе и обучающихся в магистратуре опытных учителей.

Важно, по мнению ученых, приветствующих конференцию, свои исследовательские достижения представлять отечественному и зарубежному научному сообществу. Этому активно способствует научный электронный журнал «Письма в Эмиссию. Оффлайн», редакционный коллектив которого ставит перед собой задачу регистрации издания в Скопусе.

Полноценные приветственные выступления ученых задали достаточно высокую планку дальнейших обсуждений. В рамках конференции проходил научный семинар «Методологические ориентиры педагогических исследований», научная сессия «Магистрант: профессионал, исследователь, студент» и дискуссионная площадка «Современная магистратура: проблемы и перспективы».

Научный семинар «Методологические ориентиры педагогических исследований» был посвящен 100-летию со дня рождения Ксении Давыдовны Радиной (1914–2010), доктора педагогических наук, профессора, основателя научно-педагогической школы, исследователя проблем истории педагогики, теории и практики воспитания, детского общественного движения. Видеопрезентация биографии Ксении Давыдовны, рассказ о ее педагогической и научной деятельности, напутственные слова, сказанные Ксенией Давыдовной на юбилейном заседании кафедры, придали началу семинара особый, нравственный накал. Особая ответственность ложилась и на выступающих – ведь все они были ученики Ксении Давыдовны, ее аспиранты, последователи, ее научная семья.

Каждое выступление сопровождалось тезисом, высказанным в многочисленных публикациях Ксении Давыдовны. В ее работах вновь и вновь находились слова, обостряющие научную дискуссию на семинаре.

Доклад *Светланы Анатольевны Писаревой*, заведующей кафедрой педагогики РГПУ им. А. И. Герцена, в программе пред-

варялся радинским тезисом: «Именно методологические основания дают возможность обозначить единство общего и особенного, которое реализуется в любом конкретном исследовании». Выступление было посвящено проблеме методологического самоопределения исследователя. Отмечалось, что перед современным ученым стоит ответственнейшая задача выбора. Это выбор на уровне знакомства с многообразием современных методологических подходов, на уровне интериоризации полученных знаний, на уровне выбора такого (или таких) методологических подходов, которые помогут наиболее полно понять природу педагогического явления, раскрыть его современный смысл, найти новое знание. Именно глубоко продуманный и осознанный методологический выбор делает современное исследование истинно научным.

*Елена Владимировна Титова (Санкт-Петербург)* отталкивалась от тезиса К. Д. Радиной о том, что «Само по себе изложение методологических оснований проводится достаточно грамотно и ничего не искажает, однако значение этого изложения в диссертационных работах это нередко дань моде, а не потребность в более высоком уровне конкретного исследования». В своем выступлении она подчеркнула, что современные научные исследования, действительно, нацелены на выбор какого-либо методологического подхода. Однако анализ диссертаций позволяет выделить такие негативные тенденции в выборе методологических подходов, как «случайный выбор», «номинальный выбор» и даже «неадекватный выбор». Некорректные обращения с методологическими подходами, в конечном счете, наносят вред, во-первых, науке, также как и любое некачественное исследование; во-вторых, самому исследователю, закрепляя в его научном опыте методологическую дезориентацию; в-третьих, другим исследователям. К которым попадет недоброкачественная работа, содержащая методологическую дезинформацию.

Выступление *Светланы Алексеевны Расчетиной (Санкт-Петербург)* было посвящено анализу роли антропологического подхода в педагогическом исследовании. Она убедительно доказала тезис, что «антропологическое измерение изначально присуще

педагогике как области науки, обращенной к человеку» (К.Д. Радина); продемонстрировала изменения в антропологическом подходе в классический, неклассический и постнеклассический периоды научного знания. Особое внимание было уделено мысли, что постнеклассическая антропология предельно заостряет идею единичного, как явления абсолютно уникального, неповторимого. Это, в свою очередь, ориентирует исследователя на такие методы исследования, как интент-анализ, анализ высказываний человека, биографический метод. Антропологически ориентированные исследования позволяют выявить субъектную значимость происходящего, «нагруженность» личности ребенка переживаниями по поводу педагогической ситуации.

*Зоя Ивановна Лаврентьева (Новосибирск)* охарактеризовала в своем выступлении один из методологических принципов современного педагогического исследования – принцип холистического динамизма, суть которого заключается в том, что он помогает представить целостное, а не суммарное знание о педагогическом явлении; яснее определить характер включенности человека в педагогическую ситуацию; предвидеть, во что превратится это целое в будущем; показывает, как с ребенком необходимо взаимодействовать сегодня, чтобы двигаться с ним в завтра.

Доклад *Сергея Викторовича Бобрышова (Ставрополь)* был посвящен анализу методологических подходов в историко-педагогических исследованиях. Он отметил, что очень важно для каждого исследования предложить, во-первых, систему методологических подходов и, во-вторых, различать в ней базовые, парадигмальные и инструментальные подходы. Базовые подходы нацеливают ученого на соблюдение канонов научного мировоззрения, достижение объективности, парадигмальные детерминируются общественным развитием человечества, а инструментальные помогают решать частные исследовательские задачи.

В свободной дискуссии научного семинара обсуждались вопросы: является ли применение методологического подхода в исследовании обязательным; правомерно ли в одном исследовании применение нескольких методологических подходов; должен ли

исследователь непременно выбрать методологический подход из уже обозначенных и принятых в методологии науки, или он может руководствоваться собственным подходом; как проявляется и обнаруживается применение того или иного методологического подхода в конкретном исследовании?

Научная сессия «Магистрант: профессионал, исследователь, студент» под руководством *Татьяны Гелиевны Галактионовой* обсуждала возможности влияния магистратуры на решение актуальных профессиональных проблем магистрантов; анализировала условия личностного роста магистрантов; осмысливали ресурсы сетевых магистратур; решала вопрос о том, как организовать магистерское исследование, чтобы оно приносило пользу самому магистранту, науке и работодателю.

Дискуссионная площадка обостряла проблемы магистратуры, предлагая провокационные доклады и вопросы. Выступление *Пискуновой Елены Витальевны (Санкт-Петербург)* и *Николиной Веры Викторовны (Нижегород)* было посвящено дилемме: магистратура: продолжение академического образования или новая ступень в исследовательской подготовке. *Андрей Андреевич Ахаян (Санкт-Петербург)*, *Анжелика Николаевна Сазонова (Владивосток)* и *Светлана Александровна Коваль (Архангельск)* предлагали порассуждать над тем, на что должны быть направлены программы магистратуры: на потребности науки или рынка труда. Своё видение дискуссионной проблемы «Прикладная магистратура: реальная перспектива развития педагогического образования или форма доучивания выпускника бакалавриата» представили *Тряпицына Алла Прокофьевна (Санкт-Петербург)* и *Бойбородова Людмила Васильевна (Ярославль)*.

Руководители магистерских программ кафедры педагогики РГПУ им. А. И. Герцена *Е. Н. Глубокова*, *Т. Н. Носкова*, *А. Е. Бахмутский*, *Н. В. Примчук*, *И. В. Гладкая* высказались по проблемам выбора: между информационной поддержкой студентов со стороны преподавателей или развитием их научного потенциала; между традиционным обучением или самостоятельным поиском магистрантами научных сведений; между свободой выбора содержания образования или его строгой регламентацией. Каждое

последующее выступление и дискуссии по их поводу все больше приближали участников конференции к всеобщему выводу о том, что не стоит актуализировать какой-то один аспект предложенных направлений выбора, а необходимо найти адекватное сочетание всех элементов организации обучения магистрантов, обозначенных в выступлениях ученых.

По итогам конференции был выпущен сборник статей, в которых более подробно

и детально представлены результаты исследований в области методологии, истории и современности педагогического образования; перспектив и рисков педагогической магистратуры; опубликованы первые научные статьи магистрантов. Сборник адресован широкому кругу читателей: работникам высшей школы, преподавателям, научным сотрудникам, аспирантам, магистрантам и учителям, осуществляющим опытно-экспериментальные исследования.

**З. И. Лаврентьева**

*Новосибирск*

## ТОЧКИ РОСТА САМООРГАНИЗАЦИИ ДЕТСКИХ СООБЩЕСТВ

Научно-практическая интернет – конференция «Самоорганизация детских сообществ. Точки роста» проходила на интернет-ресурсе <http://дисткурс.рф> 11 ноября – 9 декабря 2013 г.

Целью конференции являлось представление первых результатов исследования самоорганизации детей и взрослых на открытую экспертизу научного сообщества и практиков.

Фактором-импульсом стало информационное письмо ФГНУ ИППД РАО, разосланное по адресам известным нам педагогов и образовательных учреждений. Организационным условием явилось наличие интернет-ресурса <http://дисткурс.рф>, функционирующего на платформе Moodle, администрируемого программистом *А. В. Курякиным*. Научными предпосылками – основной доклад *М. Р. Мирошкиной* и базовые сообщения руководителей секций *Е. Б. Евладовой*, *М. И. Рожкова*, *В. П. Головановым*. Согласно присланным заявкам всем участникам проекта была выслана Инструкция участника конференции, после чего они прошли процедуру регистрации и приступили к знакомству с содержанием доклада и сообщений. Параллельно руководители секций организовали дискуссионное пространство в своих разделах сайта, опубликовав для этого тексты – провокации. Далее процесс протекал только на основе самоорганизации его участников.

### Статистические результаты

В конференции приняли участие 67 человек из 19 городов и сел РФ (11 субъектов Федерации) и представитель г. Аксу (Казахстан), что значительно больше, чем число разосланных писем и тех территорий, с которыми у нас ранее были уставлены деловые отношения. В обсуждении представленной проблемы участвовали 9 докторов педагогических наук, свой материал для обсуждения предоставила доктор социологических наук *Л. А. Паутова* (Фонд «Общественное мнение»); 8 кандидатов педагогических и психологических наук, 16 аспирантов и соискателей ученой степени. (В общей сложности – 50% от общего числа участников).

Среди участников – сотрудники образовательных организаций дошкольного, начального, общего, среднего и высшего профессионального и дополнительного образования; руководители детских общественных объединений, подростково-молодежных клубов, детских СМИ.

### Активность участников конференции

За активный период конференции (с 11 по 30 ноября) «Основной доклад» был рассмотрен участниками конференции 774 раза. Для публикации были присланы 34 статьи из Москвы, Подмосковья, Санкт-Петербурга, Владимирской, Иркутской, Саратовской, Тульской, Ярославской областей, Забайкальского края. Особый смысл конференции придавала открытая дискуссия по основным идеям теории самоорганизации. В дискуссии по принципиальным положениям доклада в различных секциях приняли участие д-р. пед. наук, профессор *Е. А. Александрова*, (г. Саратов); *Е. Архипова*, (г. Москва); *М. Ю. Белоусова*, (г. Ковров, Владимирская область), кандидат культурологи *Л. М. Белякова*, (г. Рыбинск, Ярославская обл.), канд. пед. наук *А. В. Бояринцева*, (г. Москва); *А. Н. Бубенова*, (г. Кострома); д-р.пед. наук, профессор *В. П. Голованов*, (г. Москва); д-р. пед. наук, доцент *Т. Н. Гуцина*, (г. Ярославль); *Н. Дармаева*, (с. Зугалай, Забайкальский край); д-р. пед. наук, доцент *Е. Б. Евладова*, (г. Москва); *Т. Е. Кайкова*, (г. Нижневартовск, ХМАО-Югра); *Н. В., Касицына*, (г. Санкт-Петербург); *А. Д. Кудрявцев*, (г. Москва); *М. В. Кузьмина*, (г. Киров); д-р. пед. наук, профессор *Л. Г. Логинова*, (г. Москва); д-р. пед. наук *М. Р. Мирошкина*, (г. Москва); канд. пед. наук, доцент *Н. Н. Михайлова*, (г. Москва), канд. пед. наук, доцент *М. И. Морозова*, (г. Санкт-Петербург); *Т. А. Муравьева*, (г. Ярославль); *Е. Б. Новикова*, (г. Москва); д-р. пед. наук, профессор *М. И. Рожков*, (г. Москва); *Т. М. Скобелева*, (г. Москва); *Б. О. Толекова* (г. Долгопрудный, Московская обл.); *В. А. Фомин* (г. Донской Тульской обл.); д-р. пед. наук, *И. Ю. Шустова*, (г. Москва); *И. Щеплецова*, (г. Москва); канд. пед. наук, доцент *С. М. Юсфин*, (г. Москва). Очень ценно, что

инициаторами тем для обсуждения становились не только ученые, аспиранты, но и практики.

Активность участников конференции в разных секциях была различной что может объясняться разными причинами: большим интересом к какой-то проблеме, определенным знакомством с ней, или, напротив, неразработанностью того или иного вопроса, сложностью для понимания в режиме конференции и др. Поэтому приведенные ниже данные важны, прежде всего, как показатели тех аспектов заявленной темы, на которые следует обратить особое внимание.

Высокая активность была отмечена в секции «Самоорганизация детей и взрослых в различных социальных институтах», участники которой представили для публикации 17 статей по проблемам самоорганизации в образовательных организациях дошкольного (А. В. Бояринцева), общего (Е. А. Александрова, О. С. Богачева, Б. О. Толекова, А. П. Фомина), среднего-специального (Фомин В. А.), дополнительного (Е. Б. Евладова, Т. Н. Тихонова, Д. В. Хорев), в практике дистанционного образования (Г. Г. Горькова), в работе по месту жительства (И. Ю. Белоусова, Т. Е. Кайкова, М.Р. Мирошкина), в детских и молодежных общественных объединениях (А. Н. Бубенова, Г. Н. Вторушина, И. В. Дутченко). В этой же секции было максимальное число публикаций в открытой дискуссии. С нашей точки зрения это можно объяснить потребностью практиков в теоретическом обосновании и методическом обеспечении педагогического сопровождения процессов детской и юношеской самоорганизации, которые имеют место в различных социальных институтах, что с одной стороны, подтверждает верность избранной нами тематики, а с другой стороны - формирует общественный запрос на наши исследования.

Недостаточным оказалось внимание участников к проблеме подготовки, переподготовки и повышению квалификации кадров, осуществляющих педагогическое сопровождение самоорганизации детских сообществ. Современные подходы к подготовке, переподготовке и повышению квалификации кадров обусловлены, вероятно, преждевременностью постановки этого вопроса в связи с недостаточной теоретической, методической и практической раз-

работкой темы. Между тем, в публикациях Е. А. Александровой, А. В. Бояринцевой, С. Г. Осипова излагаются интереснейшие идеи о содержании профессии тьютора, педагогической рефлексии как условия проектирования образовательной среды образовательной организации, о практике интернет-тьюторства. Видимо, подробная проработка этой темы – дело ближайшего будущего.

### Теоретические результаты конференции

В основном докладе М. Р. Мирошкиной Самоорганизация детских сообществ как характеристика современного детства» были представлены результаты теоретических поисков лаборатории психолого-педагогических проблем самоорганизации детей и взрослых в 2010–2013 гг. В ходе дискуссии были сформулированы, либо конкретизированы перспективные идеи для организации комплексного исследования:

- об исследовании природы самоорганизации как механизма естественного развития системы и человека;

- об исследовании педагогического потенциала самоорганизации современного детства;

- об отработке непротиворечивого тезауруса исследования педагогического потенциала самоорганизации о необходимости уточнения связи и соотношения «детство» – «самоорганизация»;

- о рассмотрении поддержки самоорганизации как метода ограничения хаоса;

- о вариантах развития свободоспособности в условиях свободовозможности и в иных, прямо противоположных, условиях;

- об «опережающем сопровождении» самоорганизации;

- о самоорганизующейся со-бытийной детско-взрослой общности.

Для организации смежных исследований актуальны идеи Л. Г. Логиновой о применении метода ограничения хаоса для развития управления конструированием систем в дополнительном образовании детей (от отдельного объединения по интересам, до педагогических и образовательных систем разного масштаба); процессов осмысления и выработки критериев качества: рамочных условий – ориентаций (программ,

ценностей, принципов воспитания и т.д.); комплекса организационно-педагогических условий обеспечивающих и гарантирующих развитие детей и подростки в разных областях деятельности и познания, их позитивную социализацию, коммуникацию и взаимодействие в объединении и учреждении между детьми, детьми и взрослыми

### **Научно-методические задачи, вытекающие из проведенной дискуссии**

Требуют развития идеи о:

задаче педагога искать нужные и уместные для ситуации факторы-импульсы, стимулировании детей на их поиск, или создании вместе с детьми условий, при которых появляется импульс;

разработке технологий «защиты» самоорганизованных, одарённых обучающихся и детских сообществ об определении признаков «развитой самоорганизации» в детском общественном объединении;

«портрете» современного учителя или педагога в контексте Теории поколений.

Были заданы следующие интересные и важные вопросы:

Что собой представляет явление детской самоорганизации с точки зрения социально-психологической?

Можно ли сказать, что самоорганизация детей – сводится к первым опытам создания ровеснической группы вокруг ребенка-лидера?

Является ли опыт самоорганизации в детстве - необходимой практикой становления для новоявленных пассионариев и будущих лидеров?

Каков социально-психологический портрет детей чаще всех инициирующих самоорганизацию?

Действительно ли эффекты самоорганизации - это характеристика только современного детства?

Зависят ли от возраста детей формы и длительность существования самоорганизованных детских сообществ? ...

Хотят и могут ли современные педагоги, учителя изменять содержание и методы своей деятельности? Менять их – значит адаптироваться (приспосабливаться)? Примеров изменений на практике множество: сейчас все меняются «внедряя» ФГОС, но задействованы ли в этом стороны человеческой личности педагога или учителя?

### **В практическом плане**

Необходима подготовка и издание пособия, включающего представленный на конференции опыт педагогического сопровождения самоорганизации в образовательных организациях дошкольного, начального, среднего, профессионального и дополнительного образования, в системе повышения квалификации, учреждениях и организациях, работающих по месту жительства, в детских общественных объединениях, детских оздоровительных лагерях.

**М.Р. Мирошкина,**  
*Москва*

### ШКОЛА ГРАМОТНОСТИ И КНИГА В РУССКОЙ ДЕРЕВНЕ НА РУБЕЖЕ XIX И XX ВВ

*Зверева К. Е., Зверев В. А. Как Сибирь училась читать: школа, грамотность и книга в русской деревне конца XIX – начала XX века: монография. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2013. – 237 с. – Тираж 500 экз.*

Монография кандидата исторических наук, доцента кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета К. Е. Зверевой и доктора исторических наук, профессора той же кафедры В. А. Зверева охватывает переломный период российской истории и в динамике отражает грамотность сельского населения Сибири, потребность крестьян в просвещении и круг их чтения, распространенность печатных изданий в селениях, функционирование сельских училищ и библиотек при них в конце XIX – начале XX в. Книга, созданная известными сибирскими учеными-историками, представляет собой удачное сочетание обстоятельного научного исследования и занимательного литературного произведения, способного привлечь внимание большого числа читателей, интересующихся прошлым родного края.

В рецензируемой работе предметом исследования стал процесс приобщения крестьян к грамоте путем школьного образования и последующего использования полученных знаний, умений и навыков в контексте развития книжной культуры. Масштабный исследовательский замысел авторов получил свое достойное воплощение в рассматриваемой монографии, которая, несомненно, будет высоко оценена научными историческим, книговедческим и педагогическим сообществами. Авторами было проведено всестороннее изучение названного процесса и дана полная характеристика состояния, особенностей, проблем и успехов распространения грамотности в крестьянской среде, а также факторов, определявших темпы и масштабы этого распространения.

Среди имеющихся исследований разных аспектов просвещения крестьянства

книга К. Е. Зверевой и В. А. Зверева занимает особое место. Значимость и уникальность монографии определяется, прежде всего, исчерпывающим изложением вопросов грамотности сибирского крестьянства в позднеимперский период, осуществленным авторами на основе исключительно самостоятельного выявления данных и их обработки, успешным синтезом вопросов распространения грамотности, просвещения и книг в крестьянской среде, устройства школ и библиотек при них, впервые предпринятым в отечественной историографии.

В историографическом обзоре К. Е. Зверевой и В. А. Зверевым проанализированы социально-исторические, историко-педагогические, историко-книговедческие и этносоциальные труды предшественников и современников, что в полной мере отражает междисциплинарный характер самой авторской работы. Учеными прослежено преодоление идеологических стереотипов отечественной историографией на современном этапе развития, а также представлен аналитический обзор мнений известных российских исследователей по дискуссионным вопросам грамотности и чтения крестьян, в том числе востребованности ими книг, основных сегментов круга их чтения и его модификации на рубеже XIX–XX вв.

Особенностью монографии является широкое использование материалов центральных (Российского государственного исторического и Российского государственного военно-исторического архивов, научного архива Института этнологии и антропологии Российской академии наук) и местных архивов (Алтайского, Красноярского и Забайкальского краев, Новосибирской, Омской, Томской и Иркутской областей, городов Минусинска и Тобольска), письменных источников из музейных коллекций (Российского этнографического музея, Государственного Исторического музея, Красноярского краевого и Минусинского регионального им. Н. М. Мартыанова краеведческих музеев),

а также разнообразных опубликованных источников, в том числе личного происхождения (автобиографии и воспоминания Ф. С. Глухих, Ф. Д. Останина, А. В. Трифиновой и др.). Причем ряд этих воспоминаний был частично или полностью прежде выявлен, атрибутирован, снабжен необходимыми пояснениями и комментариями и опубликован авторами рецензируемой монографии. Привлечение огромного фактографического материала, скрупулезно собранного исследователями и ставшего надежным фундаментом представленных в работе выводов и обобщений – одно из многочисленных достоинств рецензируемой работы.

Исследование предпринято в рамках теории модернизации, которая активно используется современным научным сообществом историков, прежде всего, для изучения и описания социально-экономических и социокультурных процессов позднеимперского периода российской истории. Изложение вопросов грамотности населения, устройства школ, чтения, потребности в нем и его содержания авторами органично увязано с модернизационными процессами конца XIX – начала XX в., раскрыта теснейшая взаимосвязь масштабов и темпов российской модернизации со становлением школьного дела, развитием грамотности и книжной культуры сельского населения.

Особое внимание авторами монографии уделено определению уровня грамотности разных групп крестьянства: возрастных, территориальных, экономических, конфессиональных, а также выявлению факторов, обусловивших эти различия. Например, авторы отметили более высокий уровень грамотности селян Восточной Сибири в сравнении с Западной за счет численного преобладания здесь мужского населения над женским (грамотность же мужчин в дореволюционный период повсеместно в Российской империи была выше, порой в 2–3 раза, грамотности женщин), большего числа политических ссыльных и казаков. Перечень выявленных историками основных причин, определивших дифференцированность уровня грамотности в крестьянской среде, можно признать исчерпывающим. В полной мере освещен гендерный аспект проблемы грамотности и школьного образования в сибирском селе.

Ценность работы обусловлена также рас-

крытием связи между отходничеством крестьян, активными миграционными процессами, характерными для рассматриваемого периода, и более высоким уровнем грамотности определенных слоев крестьянства, прежде всего, отходников и переселенцев из центральных (земских) губерний России.

Определяя качественный состав «грамотной» части крестьянства Сибири, исследователи выделили в нем три основные категории: 1) умеющие читать, 2) умеющие читать и писать, 3) школьники, только обучающиеся чтению и письму. Такой дифференцированный подход к проблеме грамотности позволил авторам значительно углубить и расширить представления о навыках чтения и письма селян и, главное, о потенциальных возможностях и реальном использовании этих умений в процессе чтения и в различных сферах практической деятельности, в том числе административной.

В монографии обстоятельно рассмотрена распространенность печатных изданий в сибирских селениях, что стало хорошей иллюстрацией уровня приобщенности крестьян к грамотности и последующего использования полученных знаний, умений и навыков в контексте развития книжной культуры. Авторы актуализируют вопрос о месте чтения в жизни человека, его огромной социализирующей роли, что, несомненно, приобретает особо важное значение на современном этапе развития общества, признанного и названного информационным.

Благодаря полноте историографического обзора, выявлению и привлечению широкого круга разнообразных источников авторам удалось создать достаточно объективную картину востребованности грамотности и книги в крестьянской среде, избежав как ее идеализации, так и уничижения.

Несомненную и совершенно самостоятельную ценность имеют таблицы, размещенные в тексте монографии в соответствующих главах и параграфах, и приложения к ней, расположенные в конце книги. В таблицах представлен собранный и профессионально обработанный авторами богатейший эмпирический материал, в том числе об уровне грамотности сельского населения, его отдельных демографических, экономических и других групп, об охвате детей и подростков из различных категорий

крестьянских хозяйств сетью официальных школ, степени удовлетворенности спроса на различные виды книжной продукции. Необходимость этой информации остро ощущается, например, специалистами по истории книжной культуры для выделения и характеристики реальных и потенциальных читательских групп, составления социального портрета сибирского сельского читателя. Представленные в таблицах данные помогают в воссоздании социокультурного облика сибирского читателя, позволяют характеризовать половозрастной состав учащихся официальных школ региона.

Подготовленное авторами приложение включает в себя тщательно подобранные, разнообразные по происхождению, форме и содержанию, квалифицировано обработанные исторические источники, большей частью впервые предлагающиеся к публикации и содержащие в себе значительный исследовательский потенциал.

Удобным следует признать выбор варианта оформления сносок. Их подстрочное размещение позволяет, не затрачивая времени на перелистывание книги в поисках списка литературы или концевых сносок, сразу же

знакомиться с источником представляемой информации.

Продолжительность кропотливого, объемного, вдумчивого исследования по данной теме, начатого авторами еще в середине 1980-х гг., многочисленность их публикаций, освещающих те или иные вопросы поставленной проблемы, максимально возможный историографический охват и обширнейшая, разнообразная, надежно атрибутированная источниковая база позволяют отнести рецензируемую монографию к числу фундаментальных работ по истории образования, просвещения и чтения сельского населения Сибири позднеимперского периода.

Без сомнения, рецензируемая работа станет обширным и надежным источником будущих исследований, связанных, например, с изучением и реконструкцией социокультурного облика крестьянина, его читательских предпочтений, роли грамотности, школы, книги в жизни сибиряка. Монография будет полезна историкам, книговедам, краеведам, а также студентам и преподавателям исторических, педагогических, библиотечных факультетов и вузов, всем, кто интересуется прошлым Сибири.

*Канд. ист. наук,  
старший науч. сотрудник  
лаборатории книговедения  
ГПНТБ СО РАН  
Ю.В. Тимофеева*

**Горьковская Зинаида Петровна**

*Кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета, zinagor@mail.ru, Новосибирск*

**Давыденко Наталья Алексеевна**

*Кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета, davydenko.na@mail.ru, Новосибирск*

**УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ Н. Н. ПОКРОВСКОГО  
«РУССКАЯ ЦЕРКОВЬ И ГОСУДАРСТВО В XIII–XVI ВЕКАХ» –  
КНИГА ДЛЯ ЧТЕНИЯ «СО ВНИМАНИЕМ И ИНТЕРЕСОМ»**

*Аннотация.* В статье анализируется исследовательский ресурс учебного пособия академика РАН Н. Н. Покровского по истории русской Церкви и государства в XIII–XVI веках. Книга, изданная в 2013 г. – последняя работа известного российского ученого археографа Николая Николаевича Покровского, вышедшая при его жизни. Она основана на цикле лекций, прочитанных им для учащихся православной гимназии города Новосибирска. Предметом изучения автора пособия стала проблема истории русской православной церкви и опыт её взаимодействия с государством в различные периоды истории. В статье выявляются аспекты практического использования материалов пособия в курсах преподавания исторических дисциплин в учебных заведениях разных типов, прослеживается творческий потенциал историографического и многовариантного источниковедческого анализа. Наряду с хорошо известными в исторической науке источниками, Н.Н. Покровский знакомит читателей с документами, найденными с его участием в Сибири, вводит большой комплекс визуальных источников.

*Ключевые слова:* учебное пособие, взаимодействие церкви и государства, Россия XIII–XVI веков, феномен святости, миротворческая функция церкви, преподавание истории в школе и вузе, источники, историография, исследовательская деятельность, лаборатория исследователя.

**Gorkovskaya Zinaida Petrovna**

*Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Russian History at Novosibirsk State Pedagogical University, zinagor@mail.ru, Novosibirsk*

**Davydenko Natalya Alekseevna**

*Candidate of historical sciences, Associate Professor of the Department of National History, Novosibirsk State Pedagogical University, davydenko.na@mail.ru, Novosibirsk*

**THE TEXTBOOK BY N.N. POKROVSKY «RUSSIAN CHURCH  
AND A STATE IN XIII–XVI CENTURIES» AS A BOOK  
FOR READING WITH MUCH ATTENTION AND INTEREST**

*Abstract.* This study aimed to investigate the research resource of the textbook written by academician of RAS N.N. Pokrovsky for students on history of the Russian Orthodox Church and state in XIII–XVI centuries. This book was published in 2013. It is a last work done by the famous Russian scientist and archeographer Nikolay Nikolaevich Pokrovsky which was published during the life of the author. It was based on a series of lectures were given to pupils of the Orthodox School in Novosibirsk (Russia). N.N. Pokrovsky studied a problem of history of the Russian Orthodox Church and its experience of communication with a state in different historical periods. This article shows the aspects of practical use of material of this textbook in courses of teaching the historical disciplines in different types of educational organizations. The skills and capacity on creativity in historiography and a wide specter of analyzing the historical sources are studied. N.N. Pokrovsky united the well-known sources on historical science with the documents found by him in Siberia and made a big complex of visual sources.

*Keywords:* textbook for students, communication between the church and a state, Russia in the XIII–XVI centuries, a phenomenon of holiness, church as a peacemaker, teaching history at school and university, sources, historiography, research activity, a laboratory of researcher

Проблема взаимоотношений Русской православной церкви и государства в XIII–XVI вв. принадлежит к числу тех, которые привлекали к себе внимание церковных и светских историков разных поколений. Она присутствует в исследовательских трудах по истории Российского государства и по истории Русской церкви, в работах, посвященных биографиям выдающихся церковных и государственных деятелей. Различные аспекты этой темы являлись предметом специального изучения и способствовали осознанию того, что государственную, общественную и культурную историю России невозможно понять вне контекста феномена православия.

Для педагогического сообщества тема является актуальной и в связи с появлением предмета «Основы религиозной культуры и светской этики», один из содержательных модулей которого – «Основы православной культуры». Известный российский историк, археограф, академик РАН Николай Николаевич Покровский, автор более 300 научных работ, создал учебное пособие «Русская Церковь и государство в XIII–XVI в веках» [1], в котором исследовал отношения светской и церковной властей в трудное для Руси-России время. Этот период был насыщен знаковыми событиями нашей истории, происходившими в ситуации выбора страной путей своего развития, формирования опыта взаимодействия церкви и государства в контексте «симфонии властей».

Пособие создано на основе лекций, прочитанных Николаем Николаевичем учащимся Православной гимназии во имя Преподобного Сергия Радонежского в городе Новосибирске. Это обстоятельство предопределило особенности структуры и характер изложения материала. Текст представлен в 12 лекциях, написанных ярким выразительным языком, доступным для восприятия и понимания учащихся. Из краткого авторского предисловия следует, что Николай Николаевич стремился привлечь «по возможности больше сведений об источниках, не только письменных (повествовательных и документальных), но и предметных, а также памятниках архитектуры» [Там же, С. 3]. При выборе письменных источников он отдает предпочтение находкам и публикациям новосибирских археографов и своего учителя академика М. Н. Тихомирова.

Во вводной лекции подробным образом проанализированы различные группы привлеченных письменных источников. Наряду с хорошо известными в исторической науке источниками, Н. Н. Покровский знакомит читателей с документами, найденными с его участием в Сибири. Например, он обращает внимание на богатый потенциал сборника XVI в., обнаруженного им на Алтае. Алтайский сборник содержит ряд церковных текстов, таких, как «Духовная грамота преподобного Кирилла Белозерского», «Послание преподобного Кирилла Белозерского Василию Дмитриевичу», «Судный список Максима Грека». Николай Николаевич пришел к выводу о том, что для исследователей имеется большой комплекс «документальных и повествовательных источников для изучения исторического процесса, разворачивавшегося на территориях Восточной Европы в XIII–XVI вв., включая и взаимоотношения Церкви и государства» [Там же, С. 46]. В этой же лекции дан обстоятельный обзор динамики границ русских земель от нашествия Батые до конца XVI в. Автор не ограничился простым перечислением важнейших географических объектов, как это иногда бывает в работах историков, а детально проследил причины и процесс изменения границ.

Во второй лекции, носящей теоретический характер, Н. Н. Покровский освещает основные положения учения православной церкви о взаимоотношениях церкви и государства. Особое внимание здесь уделяется «симфонии», союза церкви и светской власти, выявляются важнейшие аспекты этой теории: благословение государственной власти от церкви и функции церкви по отношению к государству, с одной стороны, и заботы государства о благополучии церкви, права и обязанности государя по отношению к ней, с другой.

Последующие десять лекций посвящены выяснению вопроса о взаимоотношениях церкви и государства на протяжении четырех столетий русской истории. Опираясь на широкий комплекс источников, Н. Н. Покровский показывает неотделимость истории России от истории русской православной церкви. Обширные выдержки из разноплановых письменных источников, которые приведены в тексте лекций, на наш взгляд, значительно усиливают убедитель-

ность авторской позиции. Деятельность русских князей по решению главнейших проблем своего времени рассматривается в тесном единстве с действиями церковных руководителей. Идет ли речь о преодолении раздробленности и объединении русских земель, или об укреплении позиций московской великокняжеской власти и мобилизации сил общества на борьбу с «ордынским игом».

Н. Н. Покровский придерживается традиционной в историографии точки зрения, считая, что иго для России «было величайшим горем со многими и многими тяжелыми экономическими и социальными последствиями», которые не преодолены порой и до сегодняшнего дня [Там же, С. 91]. Он делает вывод о том, что возвышение Москвы во многом было определено «изрядной помощью Церкви». На примере действий митрополитов Петра, Феогноста, Алексея Николай Николаевич показывает весомую поддержку церкви Москве по объединению русских земель.

Большое внимание в четвертой и пятой лекциях уделено объяснению феномена святости на примере личности одного из самых почитаемых русских святых, преподобного Сергия Радонежского. Всесторонняя характеристика, данная Н. Н. Покровским этому выдающемуся деятелю средневековой Руси, позволяет школьнику составить исчерпывающее представление о роли и значении деятельности «игумена Земли Русской» в государственной и церковной истории.

Из событий военно-политической и церковной истории Руси второй четверти XV в., анализируемых в шестой лекции, выделяются два наиболее существенных события для судеб государства и церкви. Это – «политическая замятня» между Василием II и Юрием Дмитриевичем с сыновьями и отказ Руси принять Флорентийскую унию. При этом отмечаются решительная позиция Василия Васильевича в отстаивании своих интересов в государственной сфере и интересов русской православной церкви. Одним из итогов данных событий автор учебного пособия называет установление особого почитания на Руси трех святителей XIV–XV вв. как творцов возвышения русского православия под покровительством московских государей.

Лекции, посвященные периоду правления

Ивана III, интересны, прежде всего тем, что в них прослеживаются разные грани взаимоотношений церкви и власти – «добрые, союзные и конфликтные». Подробно анализируются позиции и точки зрения различных участников споров между светской и духовной властью по поводу церковного землевладения, сопровождавшие время создания Московского государства, период «пустошительного террора» опричнины, который стал кульминацией конфликта, приведшего к гибели главы русской церкви митрополита Филиппа. Автор решает сложнейшую задачу – создает объективную характеристику противоборствующих сторон, показывает, как в непростых условиях острейшей борьбы удалось сохранять союз государства и церкви, отмечает помощь со стороны последней в формировании государственной идеологии.

В лекциях о периоде правления Ивана Грозного автор содержательно представляет литературно–идеологический аспект, свидетельствующий о социокультурных ориентирах эпохи. Многие источники, как пишет Николай Николаевич, тесно связаны с его судьбой [Там же, С. 347]. Так, в частности, повествование о «Степенной книге царского родословия», обнаруженной Н. Н. Покровским «в глубоко запрятанных фондах» Томского областного краеведческого музея дает возможность проследить исследовательскую стратегию поиска, правомерности использования источника, историю его публикации.

В завершающих цикл лекциях Николай Николаевич интерпретирует модели переходных периодов, «когда границы между ними проступают постепенно: еще не окончены достижения предыдущего периода, а уже где-то между 1558 и 1560 годами начались сигналы, что грядет что-то страшное» [Там же, С. 365]. В контексте универсальных процессов автор учебного пособия выявляет казусы истории в разных плоскостях их проявления, делает «историографические уточнения».

Содержание учебного пособия ориентировано не только на презентацию событийной линии в истории, но и на выявление процесса формирования духовного опыта нашего народа и персонифицированных вариантов проявления этого опыта. В связи с этим автор вводит в канву учебного пособия

биографические сведения о представителях церкви, их земных и духовных подвигах и деяниях.

Особо хочется отметить богатый иллюстративный материал, включенный в пособие. Книга содержит свыше 20 карт и схем и 234 иллюстрации, воспроизводящих фрагменты текстов письменных источников, портреты государственных и церковных деятелей, фотографии памятников архитектуры и скульптуры, репродукции картин художников, графические реконструкции исторических событий.

Н. Н. Покровский активно вводит визуальные документы эпохи в свое повествование. Он высказывает к ним свое отношение, использует разнообразные способы работы с ними. Все это необычайно оживляет изложение сложных проблем темы, делает книгу увлекательной при сохранении строгой научности, образы прошлой эпохи становятся неповторимыми и запоминающимися. Многие иллюстрации, тщательно отобранные автором, не просто органично дополняют авторский текст, но и выступают в качестве самостоятельного исторического источника и обладают мощным потенциалом для организации исследовательской деятельности школьников на уроках истории и во внеурочной работе, формированию исторического мышления. Вместе с этим пособие является основой для формирования умений источниковедческого и историографического анализа.

Текст учебного пособия «Русская Церковь и государство в XIII–XVI веках» раскрывает «творческую лабораторию историка» и может служить прекрасным образцом для тех ученых, кто сегодня пишет учебную литературу по истории для школьников и студентов. Николай Николаевич Покровский демонстрирует не просто умение филигранно воссоздавать прошлое на основе работы с разными источниками, но и редкую для исследователей способность доступно и интересно излагать трудные для понимания читателей проблемы, предьявлять свою аргументированную позицию, ненавязчиво и корректно вводить читателя в мир истори-

ческой науки. Это позволяет освоить такие категории познания, как нравственный авторитет церкви, миротворческая функция церкви, и в конечном итоге осознать миссию церкви в православном государстве: «побуждать светскую власть править страной в соответствии с нравственными нормами христианства» [Там же, С. 442].

Учебное пособие Н. Н. Покровского представляет значительный интерес не только для преподавателей истории, учащихся и студентов духовных учебных заведений. Оно может успешно использоваться и в образовательных учреждениях светского характера: общеобразовательных школах, колледжах, высших учебных заведениях. Так, материалы пособия могут быть востребованы на занятиях по истории России (при рассмотрении тем «Русские земли и княжества в XIII–XV вв.», «Образование Российского централизованного государства», «Российское государство и общество в XVI в.»). Они могут привлекаться при изучении школьного модульного курса «Основы православной культуры»; в рамках спецкурсов и спецсеминаров по истории общественной мысли русского Средневековья, русской культуры, истории взаимоотношений русской православной церкви и государства, деятельности выдающихся личностей российской истории. Оно может быть также рекомендовано для самостоятельной работы школьников и студентов при подготовке сообщений, докладов, рефератов, курсовых и дипломных работ.

Книга «Русская Церковь и государство в XIII–XVI веках», изданная в 2013 г. – последняя работа Николая Николаевича Покровского, вышедшая при его жизни. Многими его коллегами она воспринимается как прощальный подарок всем нам: преподавателям-историкам, студентам, школьникам, научному сообществу и всем, кто не равнодушен к истории нашей Родины.

#### Библиографический список

1. Покровский Н. Н. Русская Церковь и государство в XIII–XVI веках: учебное пособие. – Новосибирск: Православная Гимназия во имя Преподобного Сергия Радонежского, 2013. – 444с.

## КАЛЕНДАРЬ КОНФЕРЕНЦИЙ

---

**20–21 марта 2014 г.** Всероссийская научная конференция «Педагогическая поддержка детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья в условиях современной России: тенденции и опыт», Киров, Россия.

Справки: тел.: (8332) 67-89-75 E-mail: kaf\_pedagogiki@vshu.kirov.ru.

**28 марта 2014 г.** Международные социально-педагогические чтения, посвященные Игорю Адамовичу Липскому «Становление и развитие социальной педагогики: методология, теория и практика», Москва, Россия 8

Справки: (495) 748–67–67 доб. 30-76 или 30-72.: E-mail: spdrgsu@yandex.ru

**12–14 мая 2014 г.** Международная научно-практическая конференция «Социально-педагогическое сопровождение саморазвития и самоорганизации детей и взрослых», Москва, Россия.

Справки: тел.: 8 (499)248-09-62, E-mail: ipdrao@yandex.ru; 8 (4852) 72-66 92, E-mail: kaf.spiorm@yspu.org .

**23–26 июня 2014 г.** Вторая международная научно-практическая конференция «Инклюзивное образование – доступное образование – безбарьерная среда», Якутск, Россия.

Справки: тел.: 8-924-663-75-10 8-4112-364128, E-mail: tolbon@ysu.ru, incl\_edu\_2014@s-vfu.ru

# 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 материалы по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования: научные статьи, научные обзоры, научные рецензии, отзывы.

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. Редакция не принимает к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям и рекламные материалы.

1.5. Редакционный совет и редакционная коллегия производят отбор поступивших материалов и распределяет 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.

1.6. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.7. 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.

1.8. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.9. 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.

1.10. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

1.11. Публикация статей в журнале и доставка журнала авторам осуществляется на основании договора об оказании услуг по редакционной подготовке и публикации авторского материала в периодическом научном издании «Сибирский педагогический журнал». Извещение о благотворительном взносе высылается автору только после того, как по итогам рецензирования принято положительное решение о возможности публикации представленной статьи.

1.12. 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) данные об авторе;
- в) заглавие статьи;
- г) аннотация;
- д) ключевые слова.

2.2. Объем статьи может составлять до 0,5 печатного листа. Рукописи, превышающие указанный объем, допускаются к рассмотрению по согласованию с редакцией. Текст печат-

тается в формате Word, до 20 000. печ. знаков с пробелами. Шрифт Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5. Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть автоматически пронумерованы. Имена иностранных авторов в тексте статьи и в библиографическом списке приводятся на языке оригинала.

2.3. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи и включать основную суть исследования, методы исследования, основные выводы. Объем аннотации – 1 000 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный, выравнивание по ширине, отступа первой строки нет; интервал после абзаца 12 пт). Аннотация на английском языке составляет примерно 600 знаков.

2.4. Ключевые слова – 5–10 слов, по которыми статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах. Шрифт Times New Roman, кегль 11, интервал одинарный, отступа первой строки нет, интервал после абзаца 12 пт.

*Пример 1 (оформление статьи).*

2.5. Библиографический список. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, в том числе, опубликованные в течение последних пяти лет; как минимум, пять из них должны быть опубликованы в научных изданиях индексированных в базах данных (РИНЦ, SKOPUS и др.). Список оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке, при цитировании – страницы.

*Пример 2 (библиографический список).*

2.6. 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.

2.7. Автор статьи дополнительно к статье оформляет на публикацию статьи заявку в виде отдельного файла в редакторе Microsoft Word.

*Пример 3 (заявка).*

*Пример 4 (акт экспертизы о возможности опубликования) (На сайте журнала <http://sp-journal.ru>).*

### **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 ведущий редактор направляет для рассмотрения члену редакционной коллегии журнала. Член редакционной коллегии организует рецензирование научной статьи в соответствии с порядком, установленным редакцией журнала.

*Пример 5 (научная рецензия)*

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. Как правило, срок приема статей для издания очередного номера устанавливается не позднее, чем за два месяца до месяца выхода.

3.4. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования в случае доработки, ответственный секретарь направляет автору по электронной почте руко-

пись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

3.5. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Автор должен отправить пересмотренный вариант статьи не позднее чем через две недели после получения рецензии и замечания редактора. 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. Вилюйская 28, НГПУ, редакция «Сибирского педагогического журнала»

### Пример 1. Оформление статьи

УДК 370.186

**Морозова Ольга Васильевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры культурологии Кузбасской государственной педагогической академии, ... @mail.ru, Новокузнецк*

## **ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье обоснована необходимость реализации культурологического, аксиологического, компетентностного, задачного, акмеологического, лично ориентированного подходов, обладающих значительным потенциалом для активной включенности будущих педагогов в разные виды культурно-творческой деятельности, при проектировании развития культуры творческой самореализации личности с учетом специфики непрерывного педагогического образования.

*Ключевые слова:* интеграция; непрерывное педагогическое образование; культура творческой самореализации личности.

**Morozova Olga Vasilievna**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department of Pedagogy at the Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, Novokuzneck*

## **INTEGRATION OF PEDAGOGICAL APPROACHES AT DESIGNING OF DEVELOPMENT OF CULTURE OF CREATIVE OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION**

*Abstract.* The article was substantiated necessity for realization of cultural, axiological, competence, problematical, acmeological, person-oriented approaches which have significant potential for active involvement of future teachers in different kinds of culture- creative activity, designing the development the culture of creative self-realizations of the person according the specificity of continuous pedagogical education.

*Keywords:* integration of pedagogical approaches, a continuous pedagogical education, culture of creative self-realizations of the person

Текст. Текст. Текст. Текст. Текст.

### **Библиографический список**

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

## Пример 2. Оформление библиографического списка различных видов изданий в соответствие 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. Отсылка может содержать порядковый номер затекстовой ссылки в перечне затекстовых ссылок.

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. *Алефиренко Н. Ф.* Спорные проблемы семантики: монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 274 с.
3. *Белл Р. Т.* Социолингвистика. Цели, методы, проблемы / пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.\*10
4. *Ажеж К.* Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки / пер. с фр. – изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.
5. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
6. *Белянин В. П.* Психолингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флин-та: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.
8. *Майерс Д. Дж.* Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМА-Пресс, 2000. – 510 с.
9. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.
10. 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.
11. *Антонова Н. А.* Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А.Кормилициной, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.
12. *Барт Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.
13. *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.
14. *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.
15. *Войскунский А. Е.* Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.
16. *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.
17. *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. *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).
3. *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: 15.12.2013).
4. *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-omgru-21.pdf> (дата обращения: 10.01.2013).
5. *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).
6. *Панасюк А. Ю.* Имидж: определение центрального понятия в имиджелогии // Академия имиджелогии. – 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).
7. *Парпалк Р.* Общение в Интернете // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря [Электронный ресурс]. URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.2013).
8. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. – 2002 [Электронный ресурс]. Дата обновления: 05.10.2013. – URL: <http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html> (дата обращения: 05.10.2013).

### Пример 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 \_\_\_\_\_

### Пример 5. Оформление научной рецензии

#### НАУЧНАЯ РЕЦЕНЗИЯ члена редакционной коллегии журнала на статью

Ф.И.О. автора статьи:

Название статьи:

Объем статьи: стр.

1. Соответствие названия статьи её содержанию:

- полностью соответствует
- в целом соответствует
- не соответствует

2. Вариант названия статьи \_\_\_\_\_
3. Соответствие аннотации содержанию статьи
4. Актуальность данной темы:
- актуальна
  - не актуальна
5. Новизна данной темы (данного исследования):
- тема является новой в данном направлении исследований
  - тема не является новой в данном направлении исследований
6. Теоретическая/методическая направленность данной работы:
- теоретическое исследование
  - методическая разработка (программа)
  - преобладание теоретической части
  - преобладание практической части
7. Теоретическая/практическая значимость данной работы:
- имеет большое теоретическое/методическое значение
  - имеет определенное теоретическое/методическое значение
  - не имеет большого (какого-либо) теоретического/методического значения
8. Терминологическая база работы:
- термины используются правильно
  - термины используются неправильно
  - термины используются уместно
  - термины используются неуместно
9. Ссылки на другие источники и цитаты:
- приведены верно
  - отсутствуют
  - ошибочны \_\_\_\_\_
10. Использование библиографических источников, опубликованных в течении последних пяти лет в научных изданиях индексированных в базах данных (РИНЦ, SKOPUS).
- 
9. Рекомендации рецензента:
- опубликовать в журнале
  - доработать (что именно) \_\_\_\_\_  
(обоснование)
  - публиковать нецелесообразно \_\_\_\_\_
- Ф.И.О. рецензента \_\_\_\_\_
- Занимаемая должность \_\_\_\_\_
- Дата рецензирования \_\_\_\_\_

# СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

*Научное периодическое издание*

**2/2014**

**Главный редактор:** Т. А. Ромм  
**Ведущий редактор:** Г. С. Чеснокова  
**Верстальщик:** И. С. Заковряшина

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28  
Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.  
Сайт журнала <http://sp-journal.ru>  
E-mail: [sp-journal@nspsu.ru](mailto:sp-journal@nspsu.ru); [tromm@mail.ru](mailto:tromm@mail.ru)

Формат 70×108/16. Печать RISO  
Усл.-печ. л. 20,5. Уч.-изд. л. 20,9.  
Подписан в печать: 04.04.2014 г. Тираж 600 экз. Заказ № .

Отпечатано:  
630126, ФГБОУ ВПО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28