

**СИБИРСКИЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ЖУРНАЛ**

**Научное периодическое издание**

**2/2015**

**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**, 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. Агавельян**, 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

**T. A. Romm**, Editor in chief, Doc. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk  
**R. I. Aizman**, Assistant to the Editor-in-chief, Doc. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk  
**G. S. Chesnokova**, Leading editor, Cand. Sci. (Pedag.), Associate Professor, Novosibirsk  
**N. P. Abaskalova**, Doc. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk  
**R. O. Agavelyn**, Doc. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk  
**E. V. Andrienko**, Doc. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk  
**D. U. Anufrieva**, Doc. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk  
**N. Ya. Bolshunova**, Doc. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk  
**V. A. Zverev**, Doc. Sci. (Histor.), Professor, Novosibirsk  
**Z. I. Lavrentyeva**, Doc. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk  
**B. O. Mayer**, Doc. Sci. (Philos.), Professor, Novosibirsk  
**I. P. Matkhanova**, Doc. Sci. (Philol.), Professor, 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, Киев (Украина)  
**С. А. Богомаз**, доктор психологических наук, профессор, Томск  
**М. А. Галагузова**, доктор педагогических наук, профессор, Екатеринбург

**V. A. Adolph**, Doc. Sci. (Pedag.), Professor, Krasnoyarsk  
**S. V. Alekhina**, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Moscow  
**E. I. Artamonova**, Doc. Sci. (Pedag.), Professor, Moscow  
**R. M. Asadulin**, Doc. Sci. (Pedag.), Professor, Ufa  
**Gary Bunch**, Professor of Faculty of Education, Toronto (Canada)  
**I. L. Belenok**, Doc. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk  
**I. D. Bekh**, Doc. Sci. (Psychol.), Professor, Full Member of the National Academy of Pedagogical Sciences, Kiev (Ukraine)  
**S. A. Bogomaz**, Doc. Sci. (Psychol.), Professor, Tomsk  
**M. A. Galaguzova**, Doc. Sci. (Pedag.), Professor, Ekaterinburg

**Э. В. Галажинский**, доктор психологических наук, действительный член РАО, профессор, Томск  
**А. Д. Герасёв**, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск  
**А. Ж. Жафьяров**, доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Новосибирск  
**Ю. В. Койнова-Цёльнер**, доктор философских наук, научный сотрудник Технического университета Дрездена (Германия)  
**Н. Э. Касаткина**, доктор педагогических наук, профессор, Кемерово  
**А. К. Кусаинов**, доктор педагогических наук, профессор, академик, председатель правления Академии педагогических наук, Алматы (Казахстан)  
**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  
**Н. Л. Селиванова**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва  
**А. М. Сидоркин**, кандидат педагогических наук, PhD, Москва  
**В. Я. Синенко**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Новосибирск  
**Т. В. Склярёва**, доктор педагогических наук, профессор, Москва  
**М. С. Яницкий**, доктор психологических наук, профессор, Кемерово

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», 2015

© Сибирский педагогический журнал, 2015

**E. V. Galazhinsky**, Doc. Sci. (Psychol.), Professor, Full Member of the RAE, Tomsk

**A. D. Gerasev**, Doc. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk

**A. Zh. Zhafyarov**, Doc. Sci. (Phys. and Mathem.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Novosibirsk

**Ju. Koynova-Tselner**, Doc. Sci. (Philos.), Scientific Employee at the Technical University Dresden (Germany)

**N. E. Kasatkina**, Doc. Sci. (Pedag.), Professor, Kemerovo

**A. K. Kusainov**, Doc. Sci. (Pedag.), Professor, Academician, Chairman of the Board of the Academy Pedagogical Sciences, Almaty (Kazakhstan)

**A. G. Kirpichnik**, Cand. Sci. (Psychol.), Professor, Kostroma

**V. M. Lopatkin**, Doc. Sci. (Pedag.), Professor, Barnaul

**A. V. Mudrik**, Doc. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

**A. Ya. Naine**, Doc. Sci. (Pedag.), Professor, Chelyabinsk

**V. I. Petrishchev**, Doc. Sci. (Pedag.), Professor, Krasnoyarsk

**N. L. Selivanova**, Doc. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

**A. M. Sidorkin**, Cand. Sci. (Pedag.), PhD, Moscow

**V. Ya. Sinenko**, Doc. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Novosibirsk

**T. V. Sklyarova**, Doc. Sci. (Pedag.), Professor, Moscow

**M. S. Yanitsky**, Doc. Sci. (Psychol.), Professor, Kemerovo

Founder: FSBE 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

© FSBE HPE “Novosibirsk State Pedagogical University”, 2015

© Siberian Pedagogical Journal, 2015

# **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

- Синенко В. Я., Николаев В. А.** Мыслительность как интегратор образовательной конструкции единой интегрирующей картины мира школьника..... 8
- Мудрик А. В.** Социализация у старообрядцев: подход к проблеме..... 14
- Цигулева О. В.** Роль образования в формировании человеческого капитала на современном этапе ..... 19
- Ловорн Майкл Дж.** Отношение учителей-практикантов к юмору на уроке: результаты исследования ..... 24

### ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

- Алиева Л. В.** Педагогическое управление – условие реализации перспективных моделей внешкольного воспитания детей ..... 31
- Шустова И. Ю.** Основы конструирования опытно-экспериментальной работы по воспитанию в современной школе..... 37
- Криволапчук И. А.** Педагогическое сопровождение роста и развития детей в процессе физического воспитания ..... 43
- Беляев Г. Ю.** Эволюция представлений о природосообразности обучения в контекстах изменения теории воспитания..... 50
- Молокова А. В., Крамер Е. А.** Формирование нравственного поведения младших школьников в условиях информатизации... 58
- Ахметов Н. К., Жаксыбаев М. Ж., Нурахметова А. Р., Сагимбаева А. Е.** Практика использования учебных игр в обучении..... 63
- Смолонская А. Н.** Преемственность как основополагающая идея формирования жизненных компетенций у детей в современных образовательных условиях ..... 68
- Степаненко Л. В.** Развитие личности в контексте идеи поиска духовной парадигмы XXI в..... 74
- Вахитова Г. Х.** К проблеме использования игры в дошкольном образовании..... 79

## CONTENS

### THEORETICAL MESSAGES

- Sinenko V. Ya., Nikolaev V. A.** System-thought-activity as an integrator of educational construction of student's unified integrating world view ..... 8
- Mudrik A. V.** Socialization at old believers: approach to the problem..... 14
- Tsiguleva O. V.** Role of Education in human capital formation at the present stage..... 19
- Lovorn Michael G.** Humor in the classroom: a study of pre-service teachers' perceptions..... 24

### UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

- Alieva L. V.** Pedagogical management as the condition for realization of the perspective models of the extra-curricular education of children ..... 31
- Shustova I. Y.** Basics of construction of experimental work on education in the modern school ..... 37
- Krivilapchuk I. A.** Pedagogical growth accompanying and children development during physical education process..... 43
- Belyaev G. Y.** Evolution of the nature equivalent ideas for teaching within the contexts of changes in the theory of upbringing..... 50
- Molokova A. V., Kramer E. A.** Formation of moral behavior primary school students in conditions of informatization..... 58
- Akhmetov N. K., Zhaksibaev M. Z., Nurakhmetova A. R., Sagimbayeva A. E.** Practice of use of Educational games in training ..... 63
- Smolonskaia A. N.** The continuity as the main idea of the preschool and primary school age children's life competencies' formation in the modern educational conditions ..... 68
- Stepanenko L. V.** The development of people in the contest of the idea of the spiritual paradigm XXI century ..... 74
- Vakhitova G. K.** The problem of the use of the game in pre-school Education..... 79

## СОДЕРЖАНИЕ

- Федорченко И. А.** Формирование культурного поля младшего школьника на уроках литературного чтения при изучении басни..... 84
- Никulina Т. И., Погодаева М. В.** Деятельностный подход к обучению дошкольников иностранному языку в процессе освоения правил безопасного поведения ..... 89
- Черникова Л. В.** Оценка эффективности организации элективных курсов для педагогов-воспитателей..... 95
- Воробьева Т. А.** Психологические особенности электронного обучения..... 100
- Сафина Р. М.** Результаты опытно-экспериментальной работы по духовно-нравственному воспитанию младших школьников..... 105
- Fedorchenko I. A.** Formation of cultural field of younger schoolboys at lessons of literary reading in the study of fables ..... 84
- Nikulina T. I., Pogodaeva M. V.** The activity approach to teaching foreign language to preschool children in the process of mastering the rules of safe behavior ..... 89
- Chernikova L. V.** Efficiency assessment of the organization of the elective courses for form teachers ..... 95
- Vorobyeva T. A.** Psychological characteristics of e-learning ..... 100
- Safina R. M.** The results of experimental work on the spiritual and moral upbringing of the younger students ..... 105

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Адольф В. А., Степанова И. Ю.** Практикоориентированная подготовка педагога в вузе через актуализацию его профессионального потенциала ..... 111
- Ведерникова Л. В., Бырдина О. Г., Поворознюк О. А.** Социальное здоровье студентов: сущность, структура и основные направления его формирования..... 117
- Ковалевич И. А., Адольф В. А.** Интеграция образовательных ресурсов в системе «школа – вуз» ..... 122
- Мещеряков Е. А., Мещерякова Н. А.** Реализация интегративных связей математики и информатики в профессиональной подготовке управленческих кадров ..... 128
- Ольховская Е. Б., Сапегина Т. А.** Профилактика профессиональных деструкций будущих педагогов средствами физкультурно-спортивной деятельности..... 134
- Чеботарева Е. Г.** Проблемы обучения ораторскому искусству на занятиях по русскому языку и культуре речи..... 139
- Елфимова М. В., Елфимов Н. В.** Отношение абитуриентов к основным профессиям системы МЧС России ..... 145
- Кошарская Е. В.** Формирование экологической культуры студентов – будущих химиков в процессе экологически ориентированного обучения английскому языку ..... 151

### VOCATIONAL TRAINING

- Adolf V. A., Stepanova I. Y.** Practice oriented teacher training at university through the actualization of their professional potential..... 111
- Vedernikova L. V., Byrdina O. G., Povoroznyuk O. A.** Social health of students: essence, structure and main direction of its formation ..... 117
- Kovalevich I. A., Adolf V. A.** Integration of educational resources in the system school-university..... 122
- Meshcherjakov E. A., Meshcherjakova N. A.** Implementation of mathematics integrative bonds and informatics in professional management training ..... 128
- Olkhovskaya E. B., Sapegina T. A.** Prevention of professional destructions of future teachers by means of sport activities ..... 134
- Chebotareva E. G.** Problems of teaching public speaking classes on russian language and speech culture..... 139
- Elfimova M.V., Elfimov N. V.** Attitude of entrants towards the main to professions of system of Emercom of Russia..... 145
- Kosharskaya E. V.** Forming an ecological culture of students – future chemists in the process of ecologically-oriented teaching of English..... 151

## CONTENTS

- Зозулин И. Н., Чернов А. В.** Влияние информатики на формирование общекультурной компетентности курсантов военных вузов МВД России ..... 157
- Зозулин I. N., Chernov A. V.** Influence of computer science on the development of personal competence in cadets of military Academy .... 157
- Куренева Т. Н.** Обучение будущих учителей организации проектной деятельности школьников ..... 161
- Kureneva T. N.** Training future teachers to organize students project activity ..... 161

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- Мурашова И. Ю.** Содержательные аспекты исследования полимодального восприятия у детей старшего дошкольного возраста .. 166
- Горнякова М. В., Сафонова М. В.** Образовательный запрос современного взрослого человека как предмет психологического консультирования..... 170

### ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

- Сарычева Т. В., Турыгин С. П.** Формирование кадрового состава сферы физической культуры Западно-Сибирского региона в 1920-е гг. и его характеристика..... 175

### ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

- Логвинов В. С., Семиреков В. А., Тарасов А. Е., Шеманаев В. К.** Некоторые проблемы формирования управленческой компетенции инструктора-проводника спортивно-оздоровительного туризма (руководителя туристского похода) ..... 185
- Афанасьева Р. А.** Проектирование программ, направленных на содействие профессиональному самоопределению детей и подростков с ограниченными возможностями жизнедеятельности ..... 191

### НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

- Круглый стол «К вопросу о развитии научной терминологии в педагогике»..... 196

### PSYCHOLOGICAL RESEARCHES

- Murashova I. J.** Substantive aspects of research multimodal perception in children of preschool age ..... 166
- Gornyakova M. V., Safonova M. V.** Educational inquiry of the modern adult man as a subject of psychological consultation..... 170

### HISTORY OF THE PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE

- Sarycheva T. V., Turygin S. P.** Formation of teaching staff in the sphere of physical training in Western Siberian Region in 1920th and its characteristic ..... 175

### FROM A PEDAGOGICAL EXPERIENCE

- Logvinov V. S., Semirekov V. A., Tarasov A. E., Shemanaev V. K.** Some problems of formation managerial skills of instructor-conductor of sports-health tourism..... 185
- Afanasyeva R. A.** Program design, aimed at promoting professional self children with disabilities of ability to live..... 191

### SCIENTIFIC LIFE

- Round table discussion “On the question of development of scientific terminology in pedagogy” ..... 196

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ СООБЩЕНИЯ

---

УДК 373.3/5

**Синенко Василий Яковлевич**

*Доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, ректор Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, Новосибирск*

**Николаев Валерий Анатольевич**

*Генеральный директор Образовательного комплекса школа-сад «Наша Школа», mdlab@nshkola.ru, Новосибирск*

### **МЫСЛЕДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ИНТЕГРАТОР ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОНСТРУКЦИИ ЕДИНОЙ ИНТЕГРИРУЮЩЕЙ КАРТИНЫ МИРА ШКОЛЬНИКА**

*Аннотация.* В статье рассматривается один из возможных технологических подходов в построении единой конструкции образовательного процесса, обеспечивающей синтезирование разных знаний и соорганизацию разных мышлений как становление у учащихся знания в виде единой интегрирующей картины мира. Уйти от подхода межпредметных связей и попытки интеграции учебного материала, что, по сути, есть тематическая координация, а для ученика средство связи – память и прийти к мыследеятельностному рефлексивному типу интеграции – наша инновационная задача. В качестве интегратора выступает реализованная в педагогической форме мыследеятельность.

*Ключевые слова:* комплексный подход, метапредметные компетенции, образец, мыследеятельность, интеграция.

Комплексное построение технологического пространства общего образования для реализации образовательных стандартов нового поколения и соединение практики обучения, развития и воспитания, выраженной в результативности предметного знания, метапредметных компетенций и личностных качеств школьника, представляет собой сложное и многопараметровое проблемное поле. Суть проблемности лежит как минимум в трех ортогонально выстроенных плоскостях: философско-методологической (концептуально-осознаваемой), технологической (образовательных технологий и педагогических практик) и управленческой (менеджмента образования на всех уровнях (управление организацией, содержанием общего образования, подготовкой и переподготовкой педагогических и управленческих кадров) [5].

В данной статье мы представляем описание одного из системных подходов (образец), который своей базовой задачей ставит и решает организационно-технологическую содержательно-педагогическую возможность ликвидации пробела в логических подходах при интегрировании разных пред-

метных представлений и знаний из разных наук. Необходимость преодоления эклектически организованной тематической синкретности (примитивного обобщения, заключающегося в группировке предметов на основе случайного признака) при попытке построения интегративных предметов как в образовательном процессе, так и управлении, ведущих, в конечном счете, к усилению процессов дифференциации в предметной области и отсутствию целостной картины мира в сознании формирующейся личности, толкает нас на разработку технологий, направленных именно на построение единой конструкции образовательного процесса, обеспечивающей синтезирование разных знаний и соорганизацию разных мышлений.

Формат этого образца рассматривается как технология приведения разных знаний в единую конструкцию и процессного собирания имеющегося у учащегося (и педагога) знания в виде единой интегрирующей картины мира [12]. Важно, что в данном подходе при построении конструкции единой интегрирующей картины мира выделяется не онтология Природы, где интегратором выступает система знаний о Природе, а то,



что конструкцией, выполняющей функцию единой картины мира, выступает учение о мышлении и деятельности [3]. Мышление и деятельность (мыследеятельность) – это интенциональные характеристики универсально антропологических и духовно-личностных форм становления человека.

Уйти от подхода межпредметных связей и попытки интеграции материала, которая с логической точки зрения является тематической координацией, а с точки зрения историко-методологической – старой эмпирико-сенсуалистической дидактической методологией XVII в., т. к. средством связи в этом подходе выступает память, и прийти к мыследеятельностно-рефлексивному типу интеграции, основанному на рефлексивном анализе разных типов мышления с их последующей соорганизацией, является именно той комплексной задачей, которую ставит нам концепция ФГОС. Условием такого типа интеграции является организация процесса анализа и изучения не только предмета и объекта различных дисциплин, но и самих типов мышления, образующих сердцевину и ядро этих дисциплин, понятий, категорий. Это есть метапознание (сквозное знание).

Мы не ставим задачу пояснить основания выбора мыследеятельности в качестве интегратора для построения конструкции целостной картины мира. Важно лишь отметить как принцип (начало) способность коллективов, обеспечивающих подобного рода практику, понимать, что этот подход утверждает принципиально иную парадигму, в которой актуализируется смысл культурно-антропологической перспективы. Педагогический позитивизм со своей доминирующей идеологией в формировании антропологических и личностных качеств не исчезает, но отступает на задний план. Новая парадигма создает условия для новых реалий, в которых ведущее место занимают аксиологические (ценностные), культурно-экологические, гуманитарно-психологические представления об образовании и среде жизнедеятельности человека, в которой все большую роль играет потенциал личности. Личностные формы, обеспечивающие жизнеспособность человека, объем которой, по словам О. Генисаретского, соизмерим с условиями его телесного и душевного здоровья, состоянием семьи и других естественных общностей людей,

с количеством раскрытых для человека измерений духовной жизни, с разнообразием и глубиной тех душевных и духовных состояний, с которыми, в конце концов, связано отправление любых ролевых функций в любой сфере жизни и деятельности [2]. Сегодня вопрос заботы об источниках и резервах жизнеспособности (творческой активности) человека (ресурсно-порождающий аспект жизнедеятельности) должен стать базовым для системы образования, именно для системы общего образования: от детского сада до выпускника школы [1]. Как никогда время и понимающая часть общества возлагает на общее образование ответственность за заботу о сохранении и развитии «живой основы» сознания и воли (действия) – духовно-нравственных основ человека. Общее образование, как период лично-исторического становления и антропологического развития человека, может и обязано предоставлять возможности для личностного роста и реализации самоценных, уникальных качеств личности, ее «глубинной психологии», что достижимо лишь при радикальном признании реальности духовной жизни – в истории, культуре, космосе – на всех этапах жизненного пути, личностной самоактуализации и самореализации [2].

Учение о мышлении и деятельности, выраженное в подходах СМД-методологии и технологически конкретизированное в принципах и практиках мыследеятельностной педагогики, обеспечивает нам возможность инструментального решения задач, вытекающих из вышеизложенных рассуждений. Мыследеятельность как принцип и способ выступает в качестве интегратора в построении и формировании образовательного процесса.

Элементом технологии построения процесса единой интегрирующей картины мира в рамках мыследеятельностного подхода является становление в пространстве школьной среды процедуры алогического смысла логического разворачивания пространства пяти содержательных линий: предметного материала, метапредметных знаний, социальной практики, учебной деятельности, духовно-антропологического развития. Необходимо понимать, что деятельностная парадигма выступает детерминирующим фактором личной истории ученика и учителя

в образовательном процессе. Поэтому цепочка развертывания деятельности учащегося от рефлексивно-прогностического осмысления себя как личности в пространстве культуры до рефлексивного самовыражения собственных знаниевых, практико-компетентностных, ценностных и мировоззренческих личностных форм становится возможной благодаря реализации трех деятельностных блоков, выраженных в трех категориях: «установка/прогнозирование», «ценность», «продукт». Задача участников образовательной среды заключается в раскрытии для себя их логического и содержательного смысла [9]. Кроме того, педагогическая задача организаторов (педагогов) занятий заключается в проявлении для ребенка своей деятельности как образцов этих смыслов. Другими словами, педагог сам демонстрирует деятельностное содержание (образец), которое выступает в роли фактора, оказывающего влияние на качество понимания образовательных, жизненных ситуаций и разного рода текстов: а) осмысление и понимание действительности в контексте целесообразности собственной деятельности и деятельности других; б) обусловленность огромным многообразием явных и сложно опосредованных целей, преследуемых участниками коммуникации (чем сложнее цели, тем большее число взаимосвязей, тем глубже проникновение в сущность явлений и тем большая степень понимания); в) рефлексивную способность переводить события в организационно-технологическую грань управления (целеполагание, средства и способы организации мышления и сознания, адекватность выбора предметного материала, действий и пр.).

К деятельностной норме педагогического профессионализма относится способность учителя понимать, выделять и демонстрировать образцы взаимодействия человека с культурой в социокультурном пространстве жизнедеятельности. Мы придерживаемся следующей модели взаимодействия личности с культурой, где, на наш взгляд, реализованы основные структурные слои восприятия человека и человеком. Первый слой по типу восприятия, когда традиционно людей делят на «лириков» и «физиков». Система традиционного образования жестко формирует и закрепляет различия

в особенностях многоплановой структуры интеллекта физиков и лириков, что требует от организаторов занятия учета этого факта. Второй слой рассмотрения взаимодействия человека и культуры ориентирует педагогов на то, каким способом воспринимается человеком окружающий мир, в том числе и культура, какой способ является для той или иной личности ведущим: «гуманитарный», «мозаичный» или «живой». Весь мир и культуру как часть мира мы воспринимаем по-разному. Гуманитарный способ восприятия характеризуется классическим методом познания: формально-логическим движением в приемах рассуждения, двигаясь от одного узла сети знаний к другому, и «экран знаний» тогда напоминал паутину или ткань, прочно соединенную поперечными нитями. Постепенно в процессе обучения этих соединительных нитей становится все больше и больше, и ткань образует структуру [6].

Современная культура усиливает либерально-западный способ восприятия – мозаичный, особенность которого заключается в том, что знания складываются из разрозненных отрывков, связанных простыми, чисто случайными отношениями близости по времени усвоения, по созвучию или ассоциации идей. Эти обрывки не образуют структуру, но они обладают силой сцепления, придающей ткани определенную плотность, компактность. И. Ф. Кефели указывает, что мозаичное восприятие культуры представляет по сути своей случайный, сложенный из многих соприкасающихся, но не образующих конструкцию фрагментов мир, где нет точек отсчета, нет ни одного подлинно общего понятия, но зато много понятий, обладающих большой весомостью (опорные идеи, ключевые слова и т. п.) [6]. Такая культура есть итог ежедневного воздействия на человека обильного и беспорядочного потока случайных сведений и воспринимается человеком почти произвольно, в виде разрозненных кусочков информации, выхватываемых из огромного потока разнопредметных и разнонаправленных сообщений. Для лиц с доминирующим способом взаимодействия с культурой по мозаичному способу характерна неспособность выделять главное, общее в общественных процессах, восприятие низводится к фиксации «stream of consciousness» («потока сознания»).

Современный человек, находясь в рамках первого и второго способа восприятия культуры, овладевая отвлеченным «мертвым» знанием, в лучшем случае знает, как его можно применить, но не ведает, не понимает, для чего он это делает. С приходом XXI в. усиливает свою роль другой способ восприятия человеком культуры и самого себя – всем своим существом, всем своим сложно устроенным организмом. Симметрия такого духовно-личностного восприятия не линейная и не плоская, а объемная, многомерная, алогическая. Этот способ – не отстраненная от предмета своего внимания исследовательская логическая процедура, способ бытия, когда человек не только добывает полезное знание о мире, но обнаруживает себя в истине бытия, получил название «живое знание». Живое знание не количественная, а качественная по своим свойствам информация и энергия.

Системомыследеятельностный подход в педагогической практике, на наш взгляд, осуществляется за счет слоя понимания и строит ситуацию понимающего, живого знания [13].

Структура третьего слоя (способа) взаимодействия в системе «человек – культура» определяется конструкцией (организованностью) сознания конкретного человека в той или иной ситуации. Иначе говоря, это взаимодействие определяется способностью сознания организовываться на ту или иную форму деятельности, проявлять тот или иной способ организации взаимодействия. Мы выделяем как минимум пять продуктивных взаимодействий: проблемное, задачно-организованное, целевое, знаниевое и упражненческое.

Вернемся к осмыслению деятельностных блоков как элементов технологии формирования среды мыследеятельностного типа. Первый в логической цепочке блок «Установка/Прогнозирование». Этим блоком, организуя рефлексивные процессы учащихся, процессы осмысления себя в культурно-историческом потоке и в пространстве своей среды жизнедеятельности, участники среды формируют установку на деятельность по собственному утверждению и продвижению в социокультурном пространстве, опираясь на такие процессы и процедуры как коммуникация, рефлексия и понимание. Само-

определение должно вылиться в понятное для участника «знание о незнании». Любой из участников понимает кто он, что он знает, какими компетенциями и в каких границах владеет. Одновременно с этим очерчивает ближние границы, на которых он расширяет свои знания и компетенции. Он говорит себе: «Кто я есть, и чего такого у меня нет, чего могло бы быть и что расширило бы мое влияние на мир».

Второй деятельностный блок «Ценность» представляется целевыми формами деятельности и их результатом, а также способами и средствами достижения установленных целей.

Целесообразность как атрибут деятельности не вырастает вне деятельности или до нее, она формируется по мере структурирования новых форм активности человека. Обратная цепочка действий (противоположно направленный психический процесс) предстает как целеполагание. В таком случае целеполагание и закрепление деятельного акта в жизни человека и сообщества суть один и тот же процесс. В этой связи отметим, что формирование деятельности привносит в психические процессы новые процедуры, которые есть, по сути, первая ступень формирования мышления. При организации практики коммуникации ученик фиксирует те связи и соотношения этих связей, которые могут при соответствующих действиях дать полезный результат в виде новых образов, новых понятий и новых результативных практик. В свою очередь, психическое манипулирование образами и понятиями способствует возникновению самих деятельностных процедур и операций.

По своей конструкции цель и средства собственно обрисовывают контуры ценностных личностных структур школьника и учителя. Диагностика этих показателей является важным педагогическим условием и воспитательным моментом в процессе построения образовательного пространства экзамена. Необходимо учитывать временные и пространственные, а также содержательные (дидактические, методические и психолого-антропологические) параметрические данные этого блока и организационные условия. Такой работе должно отводиться время, место и содержательный ресурс.

Данный блок с точки зрения всей преды-

душей работы учащихся в течение учебного года представляет собой свернутое воспроизводство участниками экзамена способов и средств самоопределения, самоорганизации, программирования и планирования действий в рамках организуемой образовательной среды школы. Это своего рода рефлексия и действие в пространстве программы метапредметного курса «Социальное проектирование и программирование деятельности школьника». Учащимися демонстрируются результаты освоения рамочного плана курса. К формирующим содержательным рамкам этого курса относятся рефлексивно-коммуникативные характеристики, целевая форма организации деятельности. Все эти содержания реализуются учащимися и учителями в блоке «Ценность» за счет организации процедур целеполагания и определения средств и способов движения и самодвижения.

Третий деятельностный блок «Продукт» представлен организацией процедуры рефлексивного самовыражения и фиксации нового знания в рамках серии промежуточных семинарских занятий и итогового семинара по пяти вышеуказанным содержательным линиям. Очень важно для педагогов и учащихся в понимании содержания диагностики и контроля руководствоваться в своей деятельности принципом, закрепленным не только категориальной парой «процесс – результат», но прежде всего – «процесс – механизм». Это указывает на то, что в практической деятельности участники комплексного экзамена, ориентируясь на получение в процессе своей деятельности нового продукта, нового приращения должны понимать, что фактом и условием выполненной работы становится наличие не только самого приращения в виде отчета-презентации, но и демонстрацию разного уровня понимающей рефлексии по выделению механизмов, обеспечивающих само это приращение [9]. В этом, на наш взгляд, заключается качество образовательного процесса мыследеятельностного типа – демонстрация продуктивности: способности сознательного переноса

способов и средств на различные новые условия и в поведение.

#### Библиографический список

1. *Алексеев Н. Г.* Формирование осознанного решения учебной задачи // Педагогика и логика. – М.: Касталь, 1994. – С. 409–411.
2. *Генисаретский О. И.* Культурно-антропологическая перспектива. Иное. Хрестоматия нового российского самосознания. – М., 1995. – 215 с.
3. *Громько Ю. В.* Организационно-деятельностные игры и развитие образования. – М., НМУ, 1992. – С. 150–152.
4. *Давыдов В. В.* Анализ структуры мыслительного акта // Доклады АПН РСФСР. – 1960. – № 2. – С. 81–84.
5. *Давыдов В. В., Варданян А. У.* Учебная деятельность и моделирование. – Ереван, 1981. – 220 с.
6. *Кефели И. Ф.* Мозаичная культура // Термин в Энциклопедическом Фонде [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.russika.ru/t.php?t=2326> (дата обращения 25.01.15).
7. *Ладенко И. С.* О процессах мышления, связанных с установлением отношения эквивалентности // Докл. АПН РСФСР. – 1958. – № 2. – С. 65–68.
8. *Лефевр В. А., Дубовская В. И.* Способ решения задач как содержание обучения // Новые исследования в педагогических науках. – 1965. – Вып. 4. – С. 112–119.
9. *Николаев В. А., Мисюра Я. С.* Концепция школьной социокультурной мыследеятельностной и деятельностной рефлексивно-коммуникативной образовательной среды. – Новосибирск, НИПКиПРО, 2002. – 112 с.
10. *Николаев В. А., Стрельникова Р. Н.* Новые образовательные технологии: проектирование образовательных сред мыследеятельностного типа: методическое пособие. – Новосибирск, НИПКиПРО, 2011. – 108 с.
11. *Синенко В. Я.* О ключевых факторах успешности системы повышения квалификации работников образования // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 5. – С. 35–38.
12. *Синенко В. Я.* От теоретических идей – до конкретной технологии // Сибирский учитель. – 2000. – № 6. – С. 3–5.
13. *Щедровицкий Г. П.* Система педагогических исследований: методологический анализ // Педагогика и логика. – М.: Касталь, 1993. – С. 16–200.
14. *Lipman M.* Thinking in education. – Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

***Sinenko Vasily Yakovlevitch***

*Dr. Sci. (Pedag.), Prof., corresponding member of Russian Academy of Education, principal of the Novosibirsk Teachers' Professional Re-Training Institute, merited teacher of Russian Federation, Novosibirsk*

***Nikolaev Valery Anatolievitch***

*The director general of non-state educational private institution «Educational Complex school-kindergarten «Nasha Shkola», mdlab@nshkola.ru, Novosibirsk*

## **SYSTEM-THOUGHT-ACTIVITY AS AN INTEGRATOR OF EDUCATIONAL CONSTRUCTION OF STUDENT'S UNIFIED INTEGRATING WORLD VIEW**

*Abstrakt.* In the article it's considered one of the possible technological ways to build unified construction of educational process, providing synthesizing of different knowledges and co-organisation different reasonings as students' knowledge becoming in the point of unified integrating world view. Our innovation task is to leave the way of intersubject relations and an attempt to integrate educational material, what is, in point of fact, a thematic coordination – the students' mean is memory – and to go to system-thought-activity's reflective type of integration. As an integrator there is system-thought-activity, realized in pedagogical form.

*Keywords:* complex way, meta-subject competences, integration, system-thought-activity, reasoning.

**Мудрик Анатолий Викторович**

*Доктор педагогических наук, профессор, член-корр. РАО, Московский педагогический государственный университет, amudrik@yandex.ru, Москва*

## СОЦИАЛИЗАЦИЯ У СТАРООБРЯДЦЕВ: ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ\*

*Аннотация.* Рассмотрение раскола XVII в. без серьезного анализа его влияния на педагогическую действительность последующих столетий существенно ограничило описание, анализ, объяснение контекста воспитания в педагогической науке. В статье старообрядчество рассматривается как одно из проявлений церковного варианта социокультурного раскола; предлагается рассматривать раскол как контекст социализации старообрядцев, которая имеет существенные особенности, определяемые ценностными основаниями их мировоззрения, мировосприятия, бытования в мире и повседневного бытия.

*Ключевые слова:* социализация, раскол, старообрядцы.

Старообрядцы (или древнеправославные) – православные христиане, не принявшие и отвергающие до настоящего времени предпринятую в 1653–1656 гг. патриархом Никоном и царем Алексеем Михайловичем реформу Русской православной церкви (РПЦ), целью которой была унификация богослужебных книг и служебного чина Русской церкви с Константинопольской церковью. Богослужебная реформа вызвала раскол в Русской церкви и в российском социуме, не преодоленный до настоящего времени. Однако следует иметь в виду, что этот раскол в РПЦ был не первым, и, видимо, далеко не случайным и не объяснимым лишь весьма «косметическими» новациями Никона.

В истории России можно зафиксировать как минимум такие церковные расколы:

– раскол на Западную и Восточную церкви: католичество и православие (1054 г.);

– раскол в русской православной церкви в XV в. на осифлян (сторонников Иосифа Волоцкого, которые считали необходимым всемерное обогащение церкви) и нестяжателей (последователей Нила Сорского, проповедовавших аскезу): осифляне с помощью Ивана III одержали верх, что определило направление развития РПЦ и систему ценностей церковнослужителей;

– раскол, а точнее «откол», в 1596 г. большей части западно-украинской митрополии и появление так называемых униатов – греко-католиков;

– раскол РПЦ на никониан и старообрядцев в середине XVII в. (1653–1656 гг.);

– раскол старообрядцев на поповцев и беспоповцев, на несколько так называемых толков и согласий;

– раскол РПЦ на эмигрировавшую в ходе гражданской войны, начавшейся в 1917 году, часть православного духовенства и мирян, образовавших Русскую православную церковь за рубежом, и оставшихся в России священнослужителей и верующих;

– раскол оставшихся в России на тех, кто согласился с местоблюстителем патриаршего престола митрополитом Сергием (Страгородским), в 1929 г. фактически признавшим советскую власть («сергианцев»), и не признавших новый порядок;

– многочисленные расколы, а точнее «отколы», от «сергианцев» групп верующих, следствием которых становится появление сект различного характера, в том числе и тоталитарных.

Старообрядцы (их называли раскольниками) подвергались жесточайшим карам в XVII и XVIII вв. Спасаясь от гонений, старообрядцы рассеялись по глухим углам Российской империи и далеко за ее пределы (вплоть до Южной Америки). Их преследовали до 1905 г., когда наименование «раскольники» было признано юридически ничтожным. Старообрядцы – плод социокультурного церковного раскола, который можно считать и институциональным, и ментальным. Причем, это тот случай, ког-

\*Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ – проект № 14-06-00258.

да, как представляется, ментальные основания с течением времени становились все более и более значимыми (образно говоря, «расколообразующими» или «расколоуглубляющими»). Феномен старообрядчества тем более интересен, что ни один другой из расколов в православной церкви не породил, насколько мне известно, ничего подобного.

Раскол XVII в. породил две социокультурные матрицы: осифлянско-никонианскую и старообрядческую. Эти две матрицы пережили жесточайшие преследования в XX в., а в конце XX – начале XXI в. первая и частично вторая демонстрируют своеобразный ренессанс. Осифлянско-никонианская (модифицированная в сергианскую) и старообрядческая (в различных ее ипостасях, так называемых толках и согласиях) социокультурные матрицы были и в определенной мере остаются различными контекстами социализации (и воспитания как ее части) своих адептов.

О старообрядчестве написано много. По свидетельству специалистов, обширную библиотеку составляют богословские сочинения, направленные на каноническое, догматическое, церковно-историческое обличение или оправдание старообрядческой доктрины и богослужбной практики. Много работ посвящено философскому содержанию старообрядческой мысли, ее онтологических, гносеологических, историософских, эстетических концепций [1; 9]. Существует Международная ассоциация исследователей старообрядчества. Она проводит довольно регулярные научные конференции, на которые съезжаются историки, филологи, лингвисты, представители общин старообрядцев из разных стран. Упоминаний об участии психологов и педагогов мне не встретилось, хотя не исключено, что это объясняется недоступностью для меня ряда сборников материалов конференций (их нет даже в РГБ). Самое для меня удивительное то, что весьма многочисленные статьи, в названии которых присутствуют слова «быт» и «культура», не дают представления о повседневной жизни старообрядцев. Даже в вышедшей в 2014 г. большой книге старообрядца Кирилла Кожурина «Повседневная жизнь старообрядцев» заявленная в названии тема почти не затрагивается [2]. Корпус работ, посвященных образованию и воспитанию, очень мал.

Попутно следует отметить, что в известных мне работах по истории педагогики упоминается раскол XVII в., но лишь как исторический факт, без серьезного анализа его влияния на педагогическую действительность последующих столетий. Это существенно ограничило описание, анализ, объяснение контекста воспитания, весьма обеднило и сделало, на мой взгляд, однобоко-ущербной картину педагогической действительности и ее рефлексии в трудах педагогов-теоретиков и в педагогической публицистике. Помимо прочих объяснений это остается связанным с тем, что в России история воспитания (т. е. реальных процессов, а не идей и концепций, чем занята история педагогики) как отрасль педагогики до сих пор пребывает в зачаточном состоянии. Поэтому некоторые сведения о том, как происходило реальное воспитание, скорее можно почерпнуть у этнологов (в прошлом у этнографов) и у тех, кто вслед за В. Г. Безроговым изучает историю детства в России. В то же время знакомство даже с частью корпуса исследований современного старообрядчества позволяет предполагать, что воспитание и социализация в целом в среде старообрядцев имеют весьма существенные особенности, определяемые ценностными основаниями их мировоззрения, мировосприятия, бытования в мире и повседневного бытия.

Социализация нами трактуется как вхождение человека в общество в процессе развития и самоизменения в ходе усвоения им и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах [7]. Исторический и историко-педагогический анализ позволяет предполагать, что особенности старообрядческого социума, социализация его адептов, становление особого типа личности старообрядца на протяжении двух с лишним веков определялись во многом как минимум пятью обстоятельствами.

*Во-первых*, жесточайшие гонения второй половины XVII в. и дальнейшие притеснения, видимо, «отфильтровали» людей определенного типа, готовых за сохранение своих верований на самопожертвование вплоть до самосожжения. Притеснения XVIII и XIX вв. не позволяли «расслабиться» и

требовали большого мужества для выживания в суровой природной и социальной среде. Гонения и притеснения формировали у старообрядца в процессе социализации обостренное чувство принадлежности к совершенно конкретному обособленному «мы» и опасливое, вплоть до отвержения, отношение к «они».

*Во-вторых*, и это кардинально важное обстоятельство – старообрядцы избежали крепостной зависимости. Вследствие этого их социализация существенно отличалась от того, как она происходила у той части православного населения, которая принадлежала к Синодальной Церкви. Влияние на социализацию ценностных различий социокультурных матриц официального православия и старообрядчества проявлялось не только в среде так называемого простого народа (в нашем случае крепостных, государственных и иных категорий крестьян), но и, видимо, во всех других социальных стратах. Крепостничество создавало специфическую атмосферу выращивания и существования и дворян, и купцов, и разночинцев. В этой атмосфере поколение за поколением формировался определенный тип личности, уже на уровне подсознания ощущающей себя несвободной, генетически предрасположенной к большевистским экспериментам. Отсутствие крепостной зависимости у старообрядцев из поколения в поколение формировало принципиально иной тип личности, генетически ощущавшей себя свободной и ответственной за себя и свою семью.

*В-третьих*, сложившаяся, видимо, к середине XVIII в. (а может быть, и раньше) этико-религиозная старообрядческая матрица одной из основных добродетелей и обязанностей истинно верующего фиксировала и культивировала необходимость труда и предприимчивости как важных средств/способов спасения веры и души [2]. Попутно надо заметить, что это было условием и средством физического выживания. О том, что эта максима была действенной и эффективной, свидетельствует, во-первых, тот факт, что старообрядцы выжили вопреки жестоким обстоятельствам, а во-вторых, непропорционально большая роль старообрядцев в экономике Российской империи.

По отчету обер-прокурора Синода за 1894–1895 гг. (более поздних данных не встретилось) общее количество старооб-

рядцев достигало 13 млн человек. Но это были лишь те, кто платил двойной налог, которым облагались раскольники (по официальной терминологии), т. е. так называемые записные старообрядцы. В то же время уклоняющихся от признания в расколе было значительно больше. В сумме исследователи насчитывают несколько более 10 % населения [4]. В то же время в середине – конце XIX в. до 60 % русских капиталов принадлежало старообрядцам и выходцам из старообрядческой среды, они составляли две трети предпринимателей-миллионеров [2]. Так, в XIX в. Трехгорная мануфактура в Москве, подмосковный промышленный район (фабрики Богородско-Глуховского и Орехово-Зуевского районов), предприятия Иваново-Вознесенска, Волжское пароходство и многое другое принадлежало старообрядцам (кстати, еще до строительства флота Петром I в условиях жесточайших гонений старообрядческие монастыри имели свое судоходство на Беломорье, их суда доходили до Шпицбергена) [1]. Цвет российского купечества и промышленников к 1917 г. составляли старообрядцы: Гучковы, Морозовы, Мамонтовы, Третьяковы, Хлудовы, Рябушинские, Шукины и многие другие, широко известные в свое время в России и Европе и оставшиеся в истории России, в том числе как меценаты.

*В-четвертых*, старообрядцы уже в XVIII в. отличались тем, что уровень грамотности и религиозной образованности у них был несравненно выше, чем у той части простого народа, что принадлежала к Синодальной церкви. По свидетельству Д. С. Лихачева, уже тогда в крестьянских старообрядческих семьях сосредотачивались большие собрания как старопечатных, так и рукописных книг. В старообрядческой среде, даже в отдаленных глухих деревнях, неграмотных было немного, в том числе и среди женщин (хотя пишут и о «всего лишь» 43 % грамотных (К. Кожурин)). Религиозные убеждения отличались довольно большой степенью осознанности и глубины. Вот, что писал об этом крупный российский историк Н. Н. Костомаров: «Русский мужик в расколе получал своего рода образование, выработал своего рода культуру, охотнее учился грамоте; кругозор его расширялся настолько, насколько этому могло содействовать чтение Священ-



ного Писания и разных церковных сочинений или даже слушание толков об этих предметах. Как ни нелепы могут казаться нам споры о сугубой аллилуиа или восьмиконечном кресте, но они изощряли способность русского простолюдина: он мог обобщать понятия, делать умозаключения; так называемые соборы, на которых раскольники собирались спорить о своих недоумениях, приучали их к обмену понятий, вырабатывали в них общительность, сообщали их уму беглость и смышленность» [3, с. 496–497].

*В-пятых*, вполне вероятно, что определенную роль (и, может быть, весьма немалую в разные времена) играло то, о чем пишет специалист по старообрядчеству И. В. Поздеева: «Эсхатологичность воззрений староверия, особенно остро сказывающаяся на образе жизни “беспоповства”, привела к представлениям о величайшем персональном долге каждого члена общины, как последнего в антихристовом мире носителя истинного православия, ответственного, таким образом, за спасение всего человечества в последние времена (очевидно, начиная с Никона. – А. М.). Эта величайшая сверхчеловеческая ответственность, пронесенная через века жесточайших преследований, несомненно выработала особый тип личности» [5]. (Попутно замечу, что обычно термины «старообрядцы» и «староверы» употребляют как синонимы, но часть авторов считает это принципиально неверным, ибо, по их мнению, староверы – беспоповцы, старообрядцы – поповцы. Есть и еще один взгляд: староверы или родноверы – те, кто не приняли и не принимают христианства, придерживаясь ведической философско-мировоззренческой системы).

О том, что старообрядческая социокультурная матрица порождала специфический тип личности, свидетельствует и поведение старообрядцев в сталинских лагерях. В произведениях Е. Гинзбург («Крутой маршрут»), О. Волкова («Погружение во тьму»), А. Солженицына («Архипелаг ГУЛАГ») приводятся факты, показывающие, что именно эта категория заключенных была наиболее стойкой в неприятии лагерных порядков и сохранении человеческого облика.

Названные выше обстоятельства (гонения как механизм сплочения и обособления, отсутствие крепостничества, труд и пред-

принимательство как важные компоненты этической системы, высокий уровень грамотности, эсхатологичность воззрений), безусловно, не исчерпывают проблемы истоков современных особенностей социализации в среде старообрядцев. И эта проблема нуждается в серьезных историко-педагогических, социально-психологических, этнологических, социально-педагогических и иного рода исследованиях.

Однако принятие в расчет хотя бы названных обстоятельств в попытке реконструировать социализацию современных старообрядцев представляется весьма полезным и довольно продуктивным. Современная старообрядческая диаспора (от 3 до 5 млн человек [10]) включает в себя общины в России, в странах бывшего СССР, Европы, Азии, в Австралии, существуют небольшие общины в Бразилии, в Аргентине, в Уругвае, в Боливии, на Аляске и в Канаде, в ряде штатов США и даже в Африке. Такое рассеяние – результат насильственных, добровольно-принудительных и добровольных миграций в течение почти трех столетий. Как и всякое эксклюзивное явление, современные общины старообрядцев изучаются в различных аспектах различными отраслями человеко- и обществознания. Известная мне литература позволяет констатировать, что, во-первых, психологические и педагогические труды не занимают среди научных изданий существенного места; во-вторых, почти не встречаются работы, в которых исследуется социализация у старообрядцев, ее механизмы и средства (см., напр.: [6; 8]).

#### Библиографический список

1. Вургафт С. Г., Ушаков И. А. Русское старообрядчество: энциклопедический словарь. – М.: Церковь, 1996. – 316 с.
2. Кожурин К. Повседневная жизнь старообрядцев. – М.: Молодая гвардия, 2014. – 555 с.
3. Костомаров Н. И. История раскола у раскольников // Вестник Европы. – 1871. – Кн. 4. – С. 469–537.
4. Макарий (Булгаков), митр. История Русской Церкви. – Кн. VIII. – М.: Изд-во Спасо-Преображен. Валаам. монастыря, 1997. – 382 с.
5. Мир старообрядчества. Живые традиции: результаты и перспективы комплексных исследований русского старообрядчества: Материалы междунар. науч. конф.: сб. науч. тр.: Вып. 4 / отв. ред. И. В. Поздеева. – М.: РОССПЭН, 1998. – 463 с.

6. Мудрик А. В. Раскол как объект социально-педагогического исследования // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 6. – С. 10–13.

7. Мудрик А. В. Социализация человека. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 624 с.

8. Мудрик А. В. Универсальные характеристики социализации в контексте раскола // Вестник Костромского государственного педагогического университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – Т. 20, № 1. – С. 16–19.

9. Обзор литературы по истории Русской Церкви // Исторический вестник. – 2011. – № 1 (12) [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.vob.ru/public/bishop/istor\\_vest/2001/1\\_12/12\\_11.htm](http://www.vob.ru/public/bishop/istor_vest/2001/1_12/12_11.htm) (дата обращения: 22.02.2015).

10. Судьба старообрядчества в XX – начале XXI вв.: история и современность: сб. науч. тр. и материалов / отв. ред. и сост. С. В. Таранец. – Киев; Куренька; Чечельник, 2007. – 238 с.

***Mudrik Anatolij Viktorovich***

*Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow Pedagogical State University, amudrik@yandex.ru, Moscow*

**SOCIALIZATION AT OLD BELIEVERS:  
APPROACH TO THE PROBLEM\***

*Abstract.* Discusses the old belief as one of the manifestations of the Church's version of the socio-cultural split, offers viewed the split as the context for the socialization of old believers.

*Keywords:* socialization, split, old believers.

\*The investigation is supported with grant of RFH (No 14-06-00258)

*Цигулева Олеся Владимировна*

*Кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры перевода и переводоведения, Новосибирский военный институт им. генерала армии И. К. Яковлева МВД России, oltsiguleva@yandex.ru, Новосибирск*

## РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

*Аннотация.* Статья посвящена особенностям процесса формирования человеческого капитала, который, по мнению автора, является одним из ключевых факторов развития образования. В статье определяется понятие человеческого капитала, раскрываются его признаки, выявляются причины возникновения интереса к нему в сфере экономики и области образования. Обзор ситуации, сложившейся в настоящее время в системе высшего образования, автор осуществляет в тесной связи с основными тенденциями в экономическом развитии страны с конца XX в. по настоящее время.

*Ключевые слова:* человеческий капитал, человеческий потенциал, образование, образовательный капитал, конкурентоспособность, экономика знаний.

Понятие «человеческий капитал» вошло в науку в начале 60-х гг. XX в. В западной экономической литературе можно выделить две основные причины возникновения интереса к этому понятию. Во-первых, это общая закономерность развития современной науки в целом, которая проявляется в концентрации внимания ученых на исследовании проблем человека. Во-вторых, это признание того факта, что активизация творческого потенциала человека, формирование высококвалифицированной рабочей силы является самым эффективным способом достижения экономического роста любой страны.

Сегодня человеческий капитал признан самым ценным ресурсом, намного важнее, чем природные ресурсы или какие-либо другие. Именно человеческий капитал, а не материальные средства производства, является основным показателем конкурентоспособности и экономического процветания государства.

Один из основоположников кембриджской школы и неоклассического направления, А. Маршалл напрямую связал накопление богатства с развитием человека: «Производство богатства – это средство поддержания жизни человека, удовлетворения его потребностей и развития его сил – физических, умственных и имплицитных. Но сам человек – главное средство производства богатства, и он же служит конечной целью богатства...» [11, с. 310].

Таким образом, единицу человеческого капитала представляет не сам специалист,

а его знания, умения и навыки. Способности и знания человека признаются особой формой капитала на основании того, что они:

- являются неотъемлемым личным достоянием, богатством человека;
- обеспечивают своему обладателю получение более высокого дохода в будущем за счет отказа от части текущего потребления; они также способны приносить не только денежный доход в виде заработной платы, но и доставлять психологическое удовлетворение;
- имеют свойство накапливаться.

Необходимо отметить, что человеческий капитал формируется на протяжении жизни человека под влиянием различных социально-демографических, экономических, институциональных и производственных факторов. Н. Ю. Симакова считает, что формирование человеческого капитала – это непрерывный процесс, на основе которого личность достигает своего наивысшего потенциала путем интеграции и оптимизации текущих процессов, таких как образование, поиск работы, трудоустройство, приобретение навыков и личностный рост [14].

На сегодняшний день образование становится одним из важнейших факторов экономического роста страны. Папа Римский Иоанн Павел II в одной из своих работ писал: «Одно время решающим фактором производства была земля, затем капитал... Сегодня решающий фактор – сам человек и его знания» [цит. по: 12, с. 2]. Вступление России в единое общеевропейское об-

разовательное пространство, внутренняя образовательная политика государства обусловили изменение отношения к системе образования, которое проявилось в том числе и в акцентировании внимания на комплексе возможных стратегий людей, стремящихся к знаниям, их мотивации и доступным ресурсам.

Сегодня образование – главное направление деятельности по инвестированию в человеческий капитал, поскольку требует значительных затрат времени и средств. Вкладывая средства в образование, обучающиеся и их родители, как отмечает Г. С. Беккер, сопоставляют ожидаемую предельную норму отдачи от таких вложений с доходностью альтернативных инвестиций (процентами по банковским вкладам, дивидендами по ценным бумагам и т. д.) [1].

Актуальность и роль образования в развитии эффективного человеческого потенциала подтверждается и тем фактом, что в настоящее время именно этот компонент считается одним из самых прибыльных видов инвестиций. По мнению большинства ученых, из множества инвестиций в человеческий капитал наиболее важными являются вложения в здоровье и образование [8; 10]. Благодаря теории человеческого капитала образовательные инвестиции сегодня рассматриваются как источник экономического роста, не менее важный, чем обычные инвестиции. Человеческий капитал является не только носителем новых знаний, но и их создателем – движущей силой научно-технического прогресса. К результатам развития науки можно отнести не только созданные интеллектуальные продукты, на базе которых затем появляются новые технологии, услуги, но и преобразование самих участников этого процесса, которые становятся носителями новых знаний и качеств. Расходы на общее образование, профессиональную подготовку и здравоохранение больше не рассматриваются как непроизводительные затраты.

Образовательный капитал характеризуется теми же признаками, что и любой другой вид капитала. Однако в отличие от капитала экономического образовательный капитал не предполагает количественного уменьшения и износа, а является продолжением процесса его развития посредством обогащения

знаниями и опытом, в том числе с помощью формального и неформального обучения. Образовательный капитал имеет тенденцию к обесцениванию, если он мало используется. В случае устаревания знаний и утрачивания навыков наступает моральный износ образовательного капитала [2].

Роль образования в развитии общества и обеспечении процветания государства невозможно переоценить, так как именно от уровня образованности общества зависит возможность государства оставаться конкурентоспособным на мировой арене [4]. Являясь одним из наиболее значимых участников процесса формирования и развития человеческого капитала, государство оказывает непосредственное воздействие на этот процесс путем разработки и реализации государственной социально-экономической политики. Это подтверждается и опытом таких стран, как Гонконг, Сингапур, Южная Корея, где ставка на инвестиции в образование, в создание конкурентоспособного человеческого капитала является наиболее эффективной стратегией экономического развития государства.

Согласно Индексу экономики знаний Всемирного банка (данные 2012 г.) и Глобальному инновационному индексу (данные 2013 г.) сегодня лидирующими странами в развитии экономики знаний являются Швеция, Финляндия, Дания, Норвегия, Новая Зеландия, Швейцария, Великобритания, Нидерланды, США.

Такие показатели, как среднее число накопленных лет обучения и образовательная структура населения являются наиболее часто используемыми при оценке запасов человеческого капитала стран мира и для межстрановых сопоставлений. В отчете «Взгляд на образование 2013. Индикаторы ОЭСР» отмечается тенденция роста с 2000 г. количества людей, получивших диплом о высшем образовании, как в странах ОЭСР, так и в странах, входящих в G-20, но не входящих в ОЭСР [19].

Сравнительно быстрые успехи вышеназванных стран подтверждают вывод о том, что фундаментом для формирования человеческого капитала является высокая культура основной массы населения этих стран [3]. Согласно данным этого отчета, по количеству граждан 25–64 лет, имеющих высшее

образование, лидером является Республика Корея: в этой стране более 60 % населения этой возрастной категории получили высшее образование. Лидеры Глобального инновационного индекса и индекса экономики знаний – Швейцария и Швеция демонстрируют чуть более 40 % по значению этого показателя [19].

Модернизация российской экономики также невозможна без инвестиций в человеческий капитал [6]. В настоящее время по уровню развития человеческого потенциала наша страна отстает от мировых лидеров и занимает 55-е место в мире [18]. Такое положение страны объясняется главным образом неразвитостью систем здравоохранения и образования и тем, что человеческий потенциал в большинстве своем используется не по назначению. Россия – страна с избыточно-недостаточным уровнем образования по отношению к структуре реальной экономики. Во многом это определяется также и существующими проблемами российской высшей школы, организационные механизмы которой значительно уступают западной модели образования [15]. Статистические данные свидетельствуют о том, что в последние несколько лет почти 50 % от всех выбранных студентами специальностей составляют гуманитарные и экономические направления. На долю специальностей, от которых зависят перспективы развития страны: энергетика, металлургия, электроника, информатика и вычислительная техника – приходится менее 11 % [9, с. 81]. К примеру, в таких странах, как Китай (Гонконг), Южная Корея, Финляндия, Германия наибольшую долю составляют выпускники естественно-научного, инженерного и технического профиля.

В России в 90-е гг. XX в. наблюдалось резкое падение темпов экономического роста, массовая безработица и, как следствие, изменение структуры рыночного спроса на специалистов. Система высшего профессионального образования, реагируя на социально-экономические изменения в стране, расширила предложение путем введения непрофильных видов подготовки в государственных вузах (вновь открытые факультеты гуманитарных и общественных наук в политехнических вузах), открытия коммерческих (негосударственных) учебных за-

ведений, открытия филиалов государственных и негосударственных вузов, внедрения программ профессиональной переподготовки кадров (второго высшего или дополнительного высшего образования).

Однако эти изменения происходили стихийно, практически без целенаправленного вмешательства государства в образовательную сферу. За период 1990–2000 гг. количество вузов в стране выросло с 514 до 965 (на 88 %), а к 2011 г. – до 1115 (еще на 15 %); численность студентов выросла с 2,825 млн человек до 4,741 млн человек (на 68 %), а к 2011 г. – до 7,029 млн человек [7, с. 118].

Не менее важное влияние на формирование и развитие человеческого капитала оказывает и демографическая ситуация, которая продолжает ухудшаться. Если численность населения России в возрасте 16–17 лет в городской местности на начало 2005 г. составляла 3 414 252 человек, то на начало 2010 г. – 2 035 205 человек [15], т. е. количество выпускников школ уменьшилось на 41 %.

Необходимо отметить, что в современных экономических условиях растет осознание того факта, что рынок образовательных услуг становится поистине международным и характеризуется все возрастающей конкуренцией, может обеспечить стране, преуспевшей в предоставлении качественных образовательных услуг, существенные доходы от их экспорта.

Высшее образование сегодня выступает в качестве особой сферы взаимодействия интересов личности и интересов общества. Состояние современной системы образования, в конечном счете, предопределяет развитие государства на ближайшие годы. В современном обществе человеку необходимы новые знания. Фактически знания становятся средой, в которой живет и развивается общество.

Сегодня как государственные, так и частные вузы предоставляют возможность учиться на платной основе, человек может принимать активное участие в формировании и развитии своего образовательного капитала, который по окончании обучения изменит качество и уровень жизни владельца. Высшее образование оказывает непосредственное влияние на культурный уровень личности, на повышение ее экономической и общественной эффективности. Повышение уровня образованности чело-

века дает ему важные преимущества в виде улучшения условий труда, досуга и потребительского выбора и возможность получения удовлетворения от самореализации.

**Библиографический список**

1. Беккер Г. С. Человеческое поведение: экономический подход. Избранные труды по экономической теории. – М.: ГУ ВШЭ, 2003. – 672 с.  
 2. Белова Е. Н. Непрерывное профессиональное образование для инновационной России: Проблемы и перспективы развития // Развитие непрерывного образования: материалы 3-й Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 5-летию института дополнительного образования и повышения квалификации. – Красноярск: КГПУ, 2010. – С. 17–20.  
 3. Викторова Е. В. Высшее образование и человеческий капитал в инновационной экономике // Инновации. – 2011. – № 6 (152). – С. 100–107.  
 4. Гладышева А. В. и др. Образовательная компонента человеческого капитала как один из важнейших факторов поддержания конкурентоспособности государства в условиях информационного общества // Социально-экономические процессы и явления. – 2013. – № 9 (055). – С. 22–26.  
 5. Горбунова О. Н. и др. Образование как актуальный компонент человеческого потенциала // Социально-экономические явления и процессы. – 2013. – № 2 (058). – С. 25–28.  
 6. Горн А. П., Немченко О. И. Развитие человеческого потенциала Красноярского края // Вестник Тюменского государственного университета. Серия «Экономика». – 2012. – № 11. – С. 69–78.  
 7. Гурбан И. А. Состояние образовательного капитала регионов России: анализ, проблемы, пути их решения // Вестник УрФУ. – 2012. – № 6. – С. 116–127.  
 8. Добрынин А. И., Дятлов С. А., Цыренова Е. Д. Человеческий капитал в транзитивной экономике. – М.: Наука, 1999. – 312 с.

9. Зубков В. Г. Инновационные образовательные технологии – средство повышения качества человеческого капитала // Человеческий капитал. – 2012. – № 1. – С. 81–84.  
 10. Каражакова Д. А. Человеческий капитал и его роль в формировании инновационной экономики: автореф. дис. ... канд. экон. наук. – СПб., 2007. – 18 с.  
 11. Маршалл А. Принципы политической экономии. – М.: Прогресс, 1983. – 416 с.  
 12. Маршалл А. Принципы экономической науки. – М.: Прогресс, 1993. – Т. 2. – 310 с.  
 13. Нордстрем К. А., Риддерстрале Й. Бизнес в стиле фанк. – СПб., 2005. – 280 с.  
 14. Симакова Н. Ю. и др. Роль образовательного фактора в накоплении человеческого капитала // Образование. – 2014. – № 5. – С. 160–164.  
 15. Статистика Российского образования. Дополнительная статистика [Электронный ресурс]. – URL: [http://stat.edu.ru/stat/dop\\_stat.shtml](http://stat.edu.ru/stat/dop_stat.shtml). 20.10.2011 (дата обращения: 18.01.2015).  
 16. Цигулева О. В. Проблемы интеграции Российской высшей школы в общеевропейскую систему высшего образования // Философия образования. – 2010. – № 1 (30). – С. 88–94.  
 17. Цигулева О. В. Современное состояние негосударственного образования в странах Азии и Латинской Америки // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 3. – С. 140–144.  
 18. International Human Development Indicators [Электронный ресурс]. – URL: <http://hdrstats.undp.org/en/tables/> (дата обращения: 18.01.2015).  
 19. OECD (2013). Education at a Glance 2013: OECD Indicators [Электронный ресурс]. – URL: <http://OECD Publishing.http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en> (дата обращения: 18.01.2015).  
 20. Tsiguleva O. V. Foreign languages as a tool of development professional mobility of a future specialist // International Journal of Multidisciplinary Thought. – 2014. – Vol. 04, № 2. – P. 89–95.

**Tsiguleva Olesya Vladimirovna**

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Prof. of the Department, Novosibirsk Military Institute of Interior Troops named after general of the Army I. K. Yakovleva of Ministry of Internal Affairs, oltsiguleva@yandex.ru, Novosibirsk*

**ROLE OF EDUCATION IN HUMAN CAPITAL FORMATION AT THE PRESENT STAGE**

*Abstract.* The article is devoted to formation of human capital. According to the author's opinion, today education is one of key factors in human's capital formation and development. The relevance and role of education in development of effective human potential is confirmed by the fact that this component is considered to be one of the most profitable types of investment a state. Researching this problem, the author notes that countries such as Sweden, Finland, Denmark, Norway, New Zealand,

## THEORETICAL MESSAGES

---

Switzerland, UK, the Netherlands, the USA is leading in the development of knowledge economy. The experience of developing countries, such as Hong Kong, Singapore, South Korea, where the rate on investment in education in the competitive human capital's development is the most effective strategy for economic development of any state also confirms it. Today Russia ranks 55th place in the world of level of human capital's development. This situation is mainly due to weak health and education systems and the fact that human potential misused in most.

*Keywords:* human capital, human potential, education, educational equity, competitiveness, knowledge economy.

*Ловорн Майкл Дж.*

*Ph.D., доцент, программа подготовки учителей по общественным дисциплинам, Университет Питтсбург, mlovorn@pitt.edu, Питтсбург (штат Пенсильвания, США)*

## ОТНОШЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ-ПРАКТИКАНТОВ К ЮМОРУ НА УРОКЕ: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

*Аннотация.* В статье рассматривается отношение учителей-практикантов к юмору. Дается определение понятия «юмор» в контексте проведенного исследования. Представлены данные об использовании юмора в учебном процессе. Подробно описывается и анализируется исследование, проведенное в одном из университетов США.

*Ключевые слова:* юмор, смех, подготовка будущих педагогов, преподавание, управление процессом познания на уроке.

Характеризуя юмор, исследователи различают его по глубине, свободе использования, субъективности, объему и социальной уместности. Сложности исследования юмора в преподавании объясняются: его субъективной природой, исторически сложившейся осторожностью со стороны педагогов и, наконец, «парадоксом юмора» в образовании, когда, признавая ценность чувства юмора на словах, педагоги часто демонстрируют нежелание и даже неловкость в обмене шутками на уроках [21]. Целью нашего исследования стало изучение отношения учителей-практикантов к юмору и обсуждение связанных с этим сложностей.

В широком смысле юмор – это способность быть забавным или комичным, умение смешить других людей. В рамках нашего исследования мы рассматриваем юмор как более узкое понятие, т. е. стратегическое использование забавных или комичных слов, действий или реакций учителя в процессе обучения, взаимодействия с учениками, управление классом, и/или создания шуточной атмосферы [19]. Примеры юмора в преподавании разнообразны, но в нашем исследовании мы не рассматривали случаи импровизации, сарказма и подшучивания над учителем или учениками.

Исследования показывают, что использование юмора стратегически важно и может положительно повлиять на внимание, активность и мотивацию учеников, создавая более комфортную и доброжелательную среду обучения [5; 19; 21; 24]. Учителя, не чуждые юмору, отмечают, что их ученики проявляют больший интерес к занятиям и домашним заданиям [6; 7]. Это напрямую связано с по-

ниманием когнитивных процессов. Смех, например, может стать индикатором социального и ментального комфорта и/или дискомфорта (R. R. Provine, C. D. Rainsberger). Учителя, прибегающие к юмору, значительно стимулируют восприятие учениками новой информации. Юмор также развивает мышление учеников при выполнении заданий как в школе, так и дома (G. P. Hickman, G. L. Crossland, M. Lovorn). Родители и учителя отмечают, что юмор улучшает общение с детьми в различных коммуникативных ситуациях (N. A. Brooks, L. Guthrie, C. G. Gaylord). Ряд авторов (K. Tobin, S. M. Ritchie, V. Mergard, P. Hudson) утверждают, что юмор родителей и учителей способствует когнитивному и эмоциональному развитию ребенка [28].

Согласно J. Levine и L. Gurtler, чувство юмора учителя также положительно влияет на мотивацию учеников к учению и выполнению заданий [8; 16]. Если на уроке присутствуют шутки, то ученики реально стремятся соответствовать требованиям, которые предъявляет учитель [2; 4; 13; 29]. Исследования показывают, что дисциплина и ход урока в целом значительно улучшаются в условиях шуток и мягкого, неоскорбительного юмора [5; 6].

Вопрос восприятия учителями-практикантами юмора как методики обучения и управления классом не стал предметом широких исследований; еще меньше исследований посвящено вопросам осмысления значения юмора на этапе допрофессиональной деятельности в условиях педагогической практики [18; 30], с целью поощрения мотивации и развития [12], а также улуч-



шения управления работой в классе [27]. Аналогично, С. Cornet, М. К. Morrison и R. J. Walke отмечают, что новые учителя, уместно применяющие юмор, способствуют заинтересованности школьников в учении, активности на уроке, положительному отношению к школе, к учебной деятельности и друг к другу [4; 21; 29]. Данные результаты имеют существенные последствия в преподавании и обучении. Ученики, чувствующие себя социально, физически и эмоционально комфортно, более восприимчивы к обучению и учителю, его наставлениям и ожиданиям [13], а учителя, чувствующие себя уверенно, используя юмор в обучении и управлении уроком, создают теплую, дружескую атмосферу в классе [18].

В ходе анкетирования молодые педагоги и студенты-практиканты выражали заинтересованность в использовании юмора как средства взаимодействия с учениками [11]. Недавно проведенные исследования подтверждают этот вывод, однако стремление молодежи соответствовать традиционным представлениям администрации входит в противоречие с указанным желанием [1; 19; 21]. Тем не менее, отмечается, что ученики ценят юмор на уроке, и его целенаправленное использование может привести к улучшению мыслительных процессов, творческого самовыражения и к углублению знаний по предмету [9; 23]. И все же у молодых учителей остается опасение потерять контроль над учениками, что препятствует широкому использованию юмора на уроке [7; 19]. Остается и негативное отношение к юмору со стороны администрации школы [6]. М. К. Morrison суммирует названные проблемы, выделяя основные причины, препятствующие широкому использованию юмора на уроках.

Хотя предшествующие исследования и выявили множество положительных и отрицательных моментов использования юмора в учебном процессе, лишь немногие работы нацелены на понимание учителями-практикантами юмора как приема или методики преподавания. Отсутствуют исследования, позволяющие изучить эффективность подобной методики и подхода в целом как в рамках отдельного учебного предмета, так и с точки зрения отношения к этому вопросу администрации школы.

Чтобы оценить отношение учителей-практикантов к юмору на уроке, исследователи выбрали контент-анализ, поскольку, во-первых, он является научным методом и акцентирует объективность, интересубъективность, предварительную разработку, надежность, достоверность, обобщаемость, воспроизводимость, проверку гипотезы, не ограничен количественными параметрами, или контекстом, в котором создаются и реализуются смыслы [22]; а во-вторых, он прекрасно подходит для исследования общения внутри малых групп испытуемых, особенно сверстников, участвующих в последовательных онлайн-обсуждениях [14].

С помощью метода контент-анализа были изучены данные, собранные в течение 15 недель в ходе онлайн диалогов 27 учителей-практикантов в крупном университете на юго-востоке США. Участникам – студентам магистратуры, в рамках одного из педагогических курсов, было предложено ответить на ряд вопросов и обсудить их в рамках онлайн-форума. Поощрялось свободное выражение мнений, которое не влияло на оценку за курс. Проведенный анализ позволил ответить на следующие вопросы:

1. Каково отношение учителей-практикантов к юмору как методики преподавания?
2. Что повлияло на выбор формы использования юмора?
3. Как, когда и почему учителя-практиканты используют юмор на уроке?
4. Считают ли учителя-практиканты необходимым развивать чувство юмора у учащихся и использовать юмор в учебном процессе?
5. С какими сложностями могут столкнуться учителя-практиканты, используя юмор на уроке?

Ответы и мнения участников анализировались в соответствии с шестью темами:

- эффективность урока: управление;
- эффективность урока: преподавание;
- эффективность урока: взаимодействие;
- подготовка учителя;
- позитивные факторы, влияющие на решение учителями-практикантами использовать юмор на уроке;
- негативные факторы, влияющие на решение учителями-практикантами использовать юмор на уроке [19].

Для того чтобы обеспечить валидность

разработанной модели, усилить межэкспертную достоверность, установить тенденции кодирования и учесть исследовательскую погрешность, два исследователя сначала независимо друг от друга закодировали около 10 % ответов участников. Межэкспертная достоверность составила 94 %. Исследователи пришли к согласию относительно любых расхождений в кодировании. Затем оставшиеся 90 % ответов участников были закодированы одним из исследователей.

Большинство участников понимают юмор как целенаправленное использование на уроке забавных или смешных слов, действий или реакции учителя в ходе урока, вовлечения учащихся в урок или взаимодействия с ними, управления работой в классе и/или создания соответствующей атмосферы.

*Эффективность урока: управление.* Способы применения юмора для контроля на уроке, положительное и отрицательное воздействие юмора на атмосферу урока или эффективность управления уроком.

Подавляющее большинство участников отметили, что при уместном использовании юмор может быть эффективен в классе. Предлагались возможные примеры, включая шуточные замечания, если ученик отвлекся, ироничное напоминание о школьных правилах и преувеличенных последствиях их нарушения. Юмор можно использовать для поддержания внимания класса и создания комфортной атмосферы как для учителя, так и учеников. Однако практикантов волнует вопрос, не приведет ли использование юмора к мысли, что к учителю или уроку не стоит относиться серьезно.

Отмечалась значимость юмора в поддержании дисциплины на уроке. Хотя руководители педагогической практики не всегда находили формы использования юмора приемлемыми. Практиканты осознавали, что ученики могут использовать юмор, чтобы сорвать урок или отвлечь их внимание от хода урока. В результате некоторые учителя-практиканты отказывались от использования юмора в рамках стажировки, хотя и считали его эффективным инструментом управления уроком.

*Эффективность урока: преподавание.* Способы использования юмора учителями для привлечения и поддержания внимания или активности учащихся; воздействие

юмора на мотивацию учеников; целенаправленный выбор форм юмора со стороны учителя в процессе разработки или воплощения плана уроков; понимание учителем воздействия юмора на процесс усвоения учениками содержания как в положительном, так и в отрицательном смысле.

Самый популярный ответ участников исследования состоял в том, что юмор помогает привлечь и удержать внимание учеников, усиливая таким образом их мотивацию, активность и усвоение материала. Юмор на уроке так же естественен, как и в жизни, и способствует личной заинтересованности учащихся, помогая им устанавливать эмоциональные связи с предметом изучения. Высказывалось мнение, что юмор дает ученикам «возможность выразить себя». Юмор также является средством воспитания гражданственности и характера, побуждает учеников критически мыслить. Однако, отмечалось, что использование юмора в деликатных темах приводит к негативным последствиям, например, в вопросах обсуждения Холокоста, когда учителю необходимо быть очень избирательным в использовании этого метода. Практиканты отметили, что учителя должны осторожно относиться к спонтанным юмористическим ситуациям.

*Эффективность урока: взаимодействие.* Влияние юмора на взаимодействие учащихся с учителем и друг с другом и социальное развитие учащихся; понимание того, как юмор педагога может помочь удовлетворить эмоциональную и социальную потребность учеников.

Учителя-практиканты положительно отзывались о юморе как способе укрепления и улучшения взаимоотношений. Почти каждый участник исследования был убежден, что юмор эффективен с точки зрения социального развития учащихся: «для детей важно знать, что наслаждаться школой и жизнью – нормально». При этом отмечалась необходимость быть примером для ученика, в частности, в том, когда и какой юмор уместно использовать. На использование неуместного юмора на уроке должна последовать незамедлительная реакция – объяснение, почему подобное проявление юмора (например, насмешливое замечание относительно веса учащегося) недопустимо. Именно через уместный юмор учителя, ученики

получают социальное воспитание, учатся быть «активными гражданами».

Учителю важно понимать, что «некоторые способы проявления юмора устраивают одних, но не устраивают других», могут привести ученика в замешательство или причинить ему боль, что создает лишнее напряжение и проблемы с дисциплиной в классе.

*Подготовка учителя.* Формальная и неформальная подготовка учителя по использованию юмора на уроке, профессиональное развитие, наблюдение других учителей, и/или чтение практических или научных статей, связанных с юмором на уроке; проблемы недостаточной подготовки учителей по использованию юмора на уроке.

Большинство участников исследования не прошли специальную подготовку применения юмора на уроке. Они лишь наблюдали, будучи студентами и потом практикантами, за поведением своих преподавателей, а затем переносили эти наблюдения в собственную практику преподавания. Одна практикантка отметила, что она только-только «начала осознавать сложности использования юмора на уроке». Отмечалось, что на использование студентами юмора на уроках повлияла предшествующая ему учебная практика. Хотя один практикант не использовал юмор в ходе первой практики, т. к. его руководитель считал, что шуточные разговоры с учениками приведут к снижению его авторитета. Другой руководитель практики, наоборот, постоянно использовал юмор и поощрял к этому своего практиканта. Несколько учителей-практикантов прошли формальный курс по использованию юмора в рамках занятий по методике преподавания, что помогло им развить соответствующие навыки.

*Позитивные факторы, влияющие на решение учителей-практикантов использовать юмор на уроке.* Отношение к юмору как важному методу в рамках обучения в школе; понимание того, какой юмор преподавателя может быть одобрен другими учителями, администрацией, родителями и учениками; личный опыт учителя по положительному воздействию юмора на уроке, не считая наблюдения за другими учителями, использующими юмор в своей профессиональной деятельности.

Наиболее часто приводимый положительный фактор, влияющий на решение прак-

тиканта об использовании юмора на уроке, основан на собственном опыте учебы. Участники опроса хотели бы создавать положительный климат на уроке и устанавливать прочные взаимоотношения с учениками. Юмор для них является важным инструментом достижения цели, и в том они склонны подражать своим школьным учителям. Отмечалось, что юмор способствует лучшему запоминанию материала через установление «связей между положительными эмоциями и эффективным преподаванием».

*Негативные факторы, влияющие на решение учителей-практикантов использовать юмор на уроке.* Неуместное применение юмора в преподавании; проблемы неодобрения юмора учителя со стороны других учителей, администрации, родителей и учеников; личный опыт учителя в плане препятствий и иных трудностей, с которыми ему пришлось столкнуться в процессе использования юмора на уроке. Сюда не входит наблюдение за другими учителями, использующими юмор в своей профессиональной деятельности.

Большинство воздерживалось от юмора на уроке из-за страха наказания со стороны администрации, родителей или других учителей. Если в классе шумно и ученики смеются, может показаться, что они теряют контроль над классом. Хотя ни один практикант не смог вспомнить случаи, когда бы юмор запрещался, но ощущение вероятной нехватки навыков управления классом оставляло учителей-практикантов в использовании юмора во время стажировки. Одна из практиканток была уверена в том, что «родители, администрация и другие учителя не смогут разглядеть в юморе эффективную стратегию преподавания», а она может получить выговор. Другой студент опасался, что директор, заглянув в класс и увидев, что дети смеются, посчитает это слабостью и плохой подготовкой к уроку.

По мнению практикантов, недостаток опыта в использовании юмора может негативно отразиться на создании желаемой атмосферы в классе. Как заметил один участник, «учителю, владеющему приемами юмора (или не считающему себя таковым), трудно эффективно использовать юмор». К тому же учителя-практиканты опасаются случаев неуместного юмора как со стороны

учащихся, так и со своей стороны: «Я считаю, подшучивание учителя над учениками или иные подобные действия создают негативное впечатление о любом человеке. Злоупотребление юмором со стороны педагога вызовет обратную реакцию учащихся». В рамках нашего исследования учителя-практиканты старались предстать перед учениками людьми, заслуживающими уважения и одновременно доступными и располагающими к себе.

В ходе исследования многие практиканты отмечали, что хотели бы стать «учителями с чувством юмора», но при этом пытались определить, каким образом использовать юмор, чтобы не навредить учебному процессу. Юмор воспринимался не только как важный компонент установления позитивной атмосферы на уроке и поддержания отношений между учителем и учеником, но и как стратегия, при неправильном использовании которой можно получить обратный эффект с долгосрочными негативными последствиями.

Примечательно, что и участники исследования, проведенного M. Lovorn, и учителя-практиканты первоначально считали, что юмор обязательно должен вызывать громкий смех. Хотя некоторые учителя используют сатиру или политические карикатуры, в большинстве ответов центральное место занимал вопрос, каким образом учитель может рассмешить учеников, что позволяет сделать вывод об ограниченном понимании участниками самого понятия «стратегического» использования юмора, а отсюда и причины нежелания использовать его на уроке, опасения потерять контроль над классом. С приобретением большего опыта управления уроком учителя-практиканты смогут использовать более широкий диапазон проявлений юмора, и им станет легче отстаивать его в качестве методики обучения. Исчезнет и боязнь наказания со стороны администрации, родителей или других учителей.

Мы считаем необходимым использование юмора в программе подготовки учителей. Эффективное управление уроком является основной заботой молодых учителей и практикантов. Исследования показывают, что хорошим инструментом достижения этой цели может быть юмор, а потому включение юмора в программы педагогической подго-

товки помогло бы молодым учителям лучше справляться с вопросами управления уроком [20]. Кроме того, программы подготовки учителей должны охватывать многообразные формы юмора, начиная от политической карикатуры и заканчивая сатирическими очерками для современных телереклам, чтобы учителя были открыты использованию различных жанров на уроках, независимо от учебного предмета. В рамках педагогической подготовки студенты должны иметь возможность использовать и анализировать разные юмористические приемы на уроке.

В результате проведенного исследования мы составили краткий перечень рекомендаций для молодых учителей, заинтересованных в развитии подхода стратегического использования юмора.

1. Вместе с учениками формулировать требования к использованию юмора на уроке, уделяя внимание целям, желаемым результатам, ограничениям и возможным негативным последствиям.

2. Знакомиться с существующими исследованиями по использованию учителем юмора на уроке.

3. Методисту, учителю-наставнику и школьной администрации, включенным в педагогическую подготовку или контроль, стоит подчеркивать важность юмора как учебной стратегии.

4. Последовательно разрабатывать научные приемы использования юмора на уроке.

5. Взаимодействовать с экспертами в области педагогики в целях дальнейшего изучения форм юмора, подходящих для различных возрастных групп и уровней развития, включая и формы, которые могут привести к негативной динамике урока.

6. Советоваться с учителями, эффективно использующими юмор, акцентируя внимание на конкретных школьных ситуациях.

7. Консультироваться с руководством школы по взаимодействию между учителем и учеником в рамках образовательных стандартов и быть готовым представить примеры стратегического использования юмора.

Проведенное исследование является лишь первым шагом в более масштабном изучении использования юмора для достижения различных целей практикантами и молодыми учителями и может служить фундаментом дальнейшего изучения отношения учи-

телей-практикантов к юмору и его влиянию на учебный процесс. Необходимо более глубокое исследование вопросов планирования применения юмора на уроке. Должны быть исследованы связи между использованием юмора и опытом молодого учителя, равно как и степень влияния этого опыта, полученного во время стажировки или в первые годы преподавания. В целом, преподавание стратегий юмора может быть очень полезно начинающим педагогам.

#### Библиографический список

1. Berk R. A. Humor as an instructional defibrillator: Evidence-based techniques in teaching and assessment. Sterling, VA: Stylus Publishing LLC, 2002.
2. Berg D. V., Van Brockern S. Building resilience through humor. Reclaiming Children and Youth // Journal of Emotional and Behavioral Problems. – 1995. – № 4(3). – P. 26–29.
3. Brooks N. A., Guthrie D. W., Gaylord C. G. Therapeutic humor in the family: An exploratory study. Humor // International Journal of Humor Research. – 1999. – № 12(2). – P. 151–160.
4. Cornett C. Learning through laughter... again. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 2001.
5. Forsyth G. A., Altermatt E. R., Forsyth P. D. Humor, emotional empathy, creative and cognitive dissonance (ERIC Document Reproduction No. ED411490), 1997.
6. Frymier A. B., Wanzer M. B. «Make 'em laugh and they will learn»: A closer look at the relationship between perceptions of instructors' humor orientation and student learning. Paper presented at the 84th Annual Meeting of the National Communication Association: New York, NY, 1998.
7. Grow G. Using humor to help students respond to one another's writing. Tallahassee, FL: Florida A&M University (ERIC Document Reproduction No. ED381781), 1995.
8. Gurtler L. Humor in educational contexts. Paper presented at the 110th Annual Meeting of the American Psychological Association: Chicago, IL, 2002.
9. Harlin R. P. What do you really know about learning and development? // Journal of Research in Childhood Education. – 2008. – № 23(1). – P. 125.
10. Hickman G. P., Crossland G. L. The predictive nature of humor, authoritative parenting style, and academic achievement on indices of initial adjustment and commitment to college among college freshmen // Journal of College Student Retention Research Theory and Practice. – 2004. – № 6(2). – P. 225–245.
11. Huss J. Getting serious about humor: Attitudes of secondary teachers toward the use of humor as a teaching strategy// Journal of Ethnographic and Qualitative Research. – 2008. – № 3(1). – P. 28–36.
12. Ivy L. Using humor in the classroom. The Education Digest. – 2013. – № 79(2). – P. 54–57.
13. James D. L. Split a gut and learn: Theory and research. Farmington Hills, MI: Oakland Community College, 2001.
14. Krippendorff K. Content analysis: An introduction to its methodology (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, 2004.
15. Latta R. L. The basic humor process: A cognitive-shift theory and the case against incongruity. Berlin: Mouton de Gruyter, 1999.
16. Levine J. (Ed.). Motivation in humor / New York: Atherton Press, 1969.
17. Lovorn M. Humor in the home and classroom: The benefits of laughing while we learn / N. Khadpekar (Ed.), Humour as a Strategy. Hyderabad: ICFAI University Press, 2009. – P. 161–169.
18. Lovorn M. Three easy ways to bring humor into the social studies classroom // The Leader. – 2009. – № 23(1). – P. 15–16, 20–21.
19. Lovorn M., Holaway C. Teachers' perceptions of humour as a classroom teaching, interaction, and management tool // European Journal of Humour Research, 2015.
20. Makewa L. N., Role E. G., Genga J. A. Teachers' use of humor in teaching and students rating of their effectiveness // International Journal of Education. – 2011. № 3(2). – P. 1–17.
21. Morrison M. K. Using humor to maximize learning: The links between positive emotions and education. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2008.
22. Neuendorf K. A. The content analysis guidebook. Thousand Oaks, CA: Sage, 2002.
23. Paterson J. Did you hear the one about...? Humor in the classroom // Middle Ground. – 2006. – № 10(2). – P. 43–45.
24. Posnick-Goodwin S. Laughter makes you smarter // California Educator. – 2009. – № 13(4). – P. 16–20.
25. Provine R. R. Laughter: A scientific investigation. – London: Viking Press, 2000.
26. Rainsberger C. D. Reducing stress and tension in the classroom through the use of humor. Charlottesville, VA: The University of Virginia. (ERIC Document Reproduction No. ED374101), 1994.
27. Romi S., Lewis R., Roache J. Classroom management and teachers' coping strategies: Inside classrooms in Australia, China and Israel // Prospects. – 2013. – № 43(2). – P. 215–231.
28. Tobin K., Ritchie S. M., Mergard V. et al. Relationships between emotional climate and the fluency of classroom interactions // Learning Environments Research. – 2013. – № 16(1). – P. 71–89.

29. Walker R. J. Twelve characteristics of an effective teacher: A longitudinal, qualitative, quasi-research study of in-service and pre-service teachers' opinions // Educational Horizons. – 2008. – № 87(1). – P. 61–68.
30. Warwick J. An experiment relating humor to student attainment in mathematics. PRIMUS. – 2009. – № 19(4). – P. 329–345.

**Lovorn Michael G.**

*Assoc. Prof., Department of Instruction & Learning University of Pittsburgh, mlovorn@pitt.edu, Pittsburgh, PA,*

### **HUMOR IN THE CLASSROOM: A STUDY OF PRE-SERVICE TEACHERS' PERCEPTIONS**

*Abstract.* Research on the use of humor in the classroom indicates that many pre-service teachers are generally interested and willing to use humor as a classroom strategy, but are sometimes reluctant to do so. This study explored perceptions of pre-service teachers regarding the use of humor in the classroom. Pre-service teachers (n = 27) engaged in online discussions designed to explore how, when, and why they use humor, as well as perceived barriers. Results indicate that, while pre-service teachers believe humor can be an effective teaching tool, lack of experience and perceived resistance from administrators, parents, and other teachers, prevents pre-service teachers from using humor as often as they would like. Authors include a list of recommendations for pre-service teachers who seek to develop a humor approach, and propose implications for new research.

*Keywords:* humor, laughter, pre-service, classroom, teaching, management.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ – УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕРСПЕКТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ ВНЕШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ**

*Аннотация.* В данной статье система внешкольного воспитания детей представлена научно и эмпирически обоснованными перспективными моделями воспитания в деятельности учреждений дополнительного образования (УДО), эффективное функционирование которых определяется управлением. С учетом современных подходов к управлению, специфики его объекта – модели воспитания – дано определение педагогическому управлению как условию качественной реализации моделей внешкольного воспитания. Представлена характеристика педагогического управления как научно-методического обеспечения эффективности реализации модели; динамичного, органичного блока модели – особого типа системы внешкольного воспитания в УДО (его назначение, основное содержание, формы и методы управленческой деятельности, позиции субъектов); обозначены основные показатели результативности педагогически управляемой модели воспитания.

*Ключевые слова:* воспитание, образование, модель внешкольного воспитания, дополнительное образование, управление, педагогическое управление, критерии, мониторинг, диагностика, позиция, субъект, объект.

Система дополнительного образования – государственно-общественная, инновационная, динамичная система, в которой процесс воспитания обусловлен взаимодействием стихийных процессов и целенаправленных организованных, что обуславливает поиск особых механизмов, способов грамотного управления ими с целью получения оптимального воспитательного результата. Задачи воспитания в системе дополнительного образования становятся приоритетными и национально значимыми [2]. Осмысление социально-педагогического потенциала, позитивного опыта педагогических работников и учреждений дополнительного образования в воспитании обучающихся на основе моделирования позволило обосновать и разработать «образцы»: модели внешкольного воспитания и комплекс условий их эффективной реализации в современном образовательном пространстве [7].

*Модель воспитания – инновационная социально-педагогическая реальность, интегрирующая современные междисциплинарные научные знания о воспитании как закономерном объективно-субъективном процессе совершенствования человека и человеческого общества в реальной по-*

*зитивно-созидательной деятельности [1; 3]. Модель воспитания представляет перспективный образец оптимальной реализации потенциала воспитания в образовательной организации с учетом ее специфики: уровня образования, приоритетной направленности образовательных программ, возраста обучающихся, типа, статуса учреждения, резервов окружающего социума, профессиональных кадров [8]. Типы моделей воспитания подростков в деятельности учреждений дополнительного образования многообразны в силу специфичности этих образовательных структур: по статусу, приоритету основной образовательной деятельности и творческой ее реализации в инновационных, авторских образовательных программах; специальной профессиональной подготовке педагога (наряду с педагогической), возрастному составу обучающихся, внутренним и внешним ресурсам. Но в основе каждого типа – общие характеристики, отличающие модель воспитания в учреждении дополнительного образования от моделей структур системы общего образования детей. Специфические и общие ценности моделей воспитания в образовательной деятельности учреждения дополнительного образования – основа раз-*

*работки перспективных моделей.*

На основе данных опытно-экспериментальной работы представляем характеристику *перспективных моделей внешкольного воспитания в системе дополнительного образования детей.* Это модели: а) государственно-общественных образовательных структур; их специфический потенциал воспитания активного гражданина страны в условиях адаптации к реалиям жизни, сильного включения обучающегося в общественно значимую деятельность путем освоения и практического использования новых знаний и умений; б) воспитания в образовательной деятельности определенной профессиональной направленности (приобщение подростков к основам выбранной профессии в неформальной, демократичной образовательной деятельности учреждения; освоение ими специфических личностных профессиональных ценностей); в) приоритета индивидуализированного воспитания и развития ребенка в добровольной образовательной деятельности УДО; г) воспитания в специфически педагогически организованной образовательной деятельности детского внешкольного объединения (детское объединение дополнительного образования – особая среда образовательной деятельности, приоритетом которой является воспитание как процесс взаимодействия педагога и воспитанника в общей значимой творческой добровольной деятельности).

*Перспективные модели внешкольного воспитания – образцы воспитания в системе дополнительного образования, отвечающие современным научным гуманитарным данным, социально-историческим, экономическим условиям и потребностям развивающегося российского государства и общества.* Перспективная модель внешкольного воспитания в системе дополнительного образования – специфическое пространство реализации возрастного потенциала воспитания в конкретных условиях, в специфической ценностно-целевой содержательной направленности образовательной деятельности УДО (модели художественного, музыкального, физического, экологического, технического воспитания и др.); во взаимодействии УДО с общественными структурами (детскими, детско-взрослыми общественными объединениями, организациями).

Основные взаимосвязанные блоки перспективных моделей внешкольного воспитания:

– ценностно-целевой блок – приоритеты воспитания в образовательных организациях системы дополнительного образования; инновации и традиции воспитания;

– содержательный блок – воспитательная направленность основного содержания, форм, средств, методов образовательной деятельности учреждения (в авторских, инновационных образовательных программах дополнительного образования, социально-педагогических проектах);

– блок взаимодействия педагога и обучающегося в совместной образовательной деятельности, ориентированный на объект-субъектные отношения сотрудничества, сотворчества, становление субъектной позиции воспитанника и развитие функций педагога-воспитателя, организатора детской деятельной среды (основы воспитания);

– блок прогнозируемых воспитательных результатов и их диагностирования (личностного роста воспитанника, творческого профессионального роста педагога-воспитателя, развития воспитательного пространства, повышение общественного статуса и авторитета учреждения в социуме и др.);

– блок педагогического научно-методического обеспечения реализации воспитательного потенциала модели.

Исходя из приоритета воспитания в деятельности учреждения дополнительного образования, определяем специфику управления перспективной моделью внешкольного воспитания как важнейшее условие реализации ее воспитательного потенциала.

Современные научные подходы к управлению с учетом специфики объекта управления – процесса воспитания в образовательном учреждении – позволяют характеризовать его как *педагогическое управление* – особую деятельность, нацеленную, прежде всего, на активизацию всех субъектов процесса воспитания, оптимизацию воспитательных результатов за счет минимизации человеческих затрат [4–6; 10]. Разработанные и научно обоснованные перспективные модели внешкольного воспитания позволяют определить реальные цели, задачи педагогического управления. Педагогическое управление моделями воспита-



ния – это не управление по указанию сверху, а внутренний механизм функционирования модели, ее органичный блок, пронизывающий и охватывающий все ее элементы, субъекты.

*Педагогическое управление моделями внешкольного воспитания* в УДО определяем как: демократичное, коллегиальное, динамичное общественно-государственное управление; управление инновационным социально-педагогическим комплексом-системой; научную организацию основной профессиональной педагогической деятельности, приоритетом которой является воспитание. Управление – неотъемлемая характеристика системы, фактор ее функционирования и развития. Перспективная модель воспитания представляет собой тип системы, а управление – социально-педагогический механизм интеграции и взаимосвязи всех ее субъектов и структур; это процесс «дирижирования» связями системы, оформляющийся на основе реально протекающего образовательного процесса. Педагогическое управление эффективно и результативно, если оно является органичным блоком всей системы-модели воспитания, механизмом оптимизации воспитательной специфики всех субъектов этой системы.

*Содержание педагогического управления воспитанием включает:*

- выявление специфического воспитательного потенциала профессиональной, педагогической, социально-культурной, общественной деятельности УДО, представленной в модели приоритетных ценностей внешкольного воспитания; обоснование содержания, форм, методов, адекватных этим специфическим воспитательным ценностям; разработку критериев и показателей воспитательной результативности и адекватной им системы мониторинга и диагностики качества воспитания (ребенка, взрослого);

- организацию и стимулирование рефлексии и саморефлексии воспитательной результативности модели воспитания конкретного УДО, ее субъектов (педагогических работников) и определение на их основе перспективности модели;

- определение специфических управленческих функций всех субъектов воспитания и образовательной деятельности учреждения с учетом их реального объекта управления (объект педагогического управления

для руководителя – педагогический коллектив, его воспитание; для педагога дополнительного образования – детская общность, обучающиеся; для методиста – организация взаимодействия всех субъектов воспитания в общей и специфической деятельности образовательного учреждения).

Педагогическое управление моделями предполагает, что процедуры формирования и согласования целей носят коллегиальный, демократический характер; цели, как правило, генерируются и утверждаются в ходе обсуждения, с участием заинтересованных лиц.

Существенной характеристикой педагогического управления становится общественная составляющая, ценность которой – в вовлечении всех участников образовательного процесса в многообразную управленческую деятельность в качестве активных заинтересованных субъектов. Вовлечение должно осуществляться не по административному принципу, а на добровольной, самостоятельной основе, с учетом индивидуального потенциала и в интересах повышения авторитета учреждения в социуме, усиления его влияния на ребенка и взрослого. Самоуправление становится органичным блоком педагогического управления, условием качества воспитания педагогического работника и обучающегося.

*Основные субъекты модели* – активные участники управления с учетом должностей, профессионального опыта, образования. Субъекты педагогического управления: руководители учреждения, его основных структур; педагогические работники с учетом их профессии, занимаемых должностей, опыта, личных качеств (педагоги дополнительного образования, методисты, педагоги-организаторы, социальные педагоги, инструкторы); творческие педагогические сетевые общности, специально создаваемые научно-методические структуры.

Руководитель учреждения дополнительного образования – субъект педагогического управления, *воспитатель*, обладающий позитивными нравственными качествами, имеющий четкую гражданскую позицию, способный создавать коллектив и направлять его в позитивное русло развития; человек глубоких знаний, носитель культурных ценностей, твердого характера, способный быть образцом. Особо значимый качествен-

ный показатель педагогического управления моделями – воспитание нового руководителя образовательного учреждения в «собственной образовательной среде», из числа педагогов нового мышления.

Специфичен потенциал педагога дополнительного образования как субъекта модели воспитания в УДО. Воспитательная специфичность – в его новой полисубъектной позиции: педагога-творца, увлеченного специалиста-профессионала, воспитателя, организатора детского объединения, гражданина. Значительна роль в системе педагогического управления методиста УДО. Методист, как правило, должен быть педагогом-профессионалом с опытом работы, он организатор взаимодействия субъектов модели, аналитик воспитательных ценностей, традиций и инноваций, исследователь. Ядром системы педагогического управления должны быть опытные, творческие педагоги и специалисты в определенных образовательных областях (техническое образование, художественное, экологическое, музыкальное и т. д.).

*Основные структуры*, реализующие цели, назначение, содержание педагогического управления: научно-методические советы из числа опытных педагогов; сетевые творческие объединения, методические объединения, школы педагогического мастерства, экспертные советы, создаваемые на основе приказов руководителя, решений педагогических советов, на добровольной основе. *Формы организации педагогического управления*: создание, проведение мастер-классов по проблемам реализации воспитательного потенциала модели; смотров педагогического мастерства; творческие встречи, круглые столы, «Школа молодого руководителя»; встречи с наставниками, тематические вечера, социально-педагогические семинары, тренинги.

Основа педагогического управления моделями внешкольного воспитания в системе дополнительного образования – культурные общечеловеческие ценности, поэтому субъект педагогического управления должен хорошо ориентироваться в системе образовательных культурных, интеллектуальных, духовно-нравственных ценностей детства и молодежи, их культурных запросах. Культура педагогического управления – это сово-

купность ценностных ориентаций, символики, традиций и других ценностей, лежащих в основе взаимоотношений между педагогами, воспитанниками, родителями, организаторами образования. Цель педагогического управления – обеспечить организованность совместной деятельности педагога и воспитанника – среды их личностного роста и развития; базы и основы воспитания. Педагогическое управление моделями внешкольного воспитания – это организация взаимодействия «педагог – учащийся» в микровоспитательных средах, структурах модели (например, при разработке коллективного проекта, программы, организации мероприятия, смотра и т. д.).

Научно-методическое обеспечение эффективности функционирования модели воспитания и выявление ее перспективности в конкретных условиях (образовательного учреждения, региона, ближайшего социума и т. д.) – важный блок содержания педагогического управления. Оно включает:

- вооружение педагогических работников современными междисциплинарными знаниями о воспитании и образовании, инновационными технологиями, обеспечивающими эффективность воспитания в образовательной деятельности;

- социально-педагогическую рефлексию профессиональной и общественной деятельности педагога (коллективную и саморефлексию);

- творческое осмысление традиций воспитания и педагогических инноваций;

- разработку основ воспитательной системы;

- организацию сетевого взаимодействия с родственными учреждениями, структурами социума.

Разработка системы мониторинга и диагностирования результатов функционирования модели воспитания в образовательной и общественно значимой деятельности учреждения – важная составляющая педагогического управления. Педагогическая диагностика воспитания является инновационным блоком системы научно-методического обеспечения эффективности и перспективности модели. В системе педагогической диагностики реализации модели воспитания определен комплекс традиционных и инновационных видов и форм кон-

кретной целевой воспитательной направленности (анкетирование, тестирование, деловые игры, мониторинг, рефлексия, педагогическое наблюдение, самоанализ и самооценка и др.), которые важно рассматривать как органичную составляющую совместной образовательной деятельности педагогического работника и обучающегося, в которой в определенной динамике реализуется субъектная позиция воспитанника (показатель его личностного роста), формируется и развивается личностно-профессиональная позиция педагога-воспитателя [9].

Результатами педагогического управления перспективными моделями внешкольного воспитания в УДО являются:

- создание инновационных воспитательных систем, отвечающих потенциалу УДО и повышению их роли в системе непрерывного, открытого образования, общественно-го воспитания;

- формирование воспитательных пространств (макро- и микро-) во взаимодействии УДО с воспитательными нишами социума (культурные, научные, экономически правовые, общественные объединения, образовательные инновационные комплексы);

- разработка инновационных проектов, программ личностного роста воспитанника, развития личностно профессиональной позиции педагога;

- развитие социально, культурно, профессионально значимой общественной деятельности учреждения как базы социального воспитания;

- включенность коллектива учреждения в опытно-экспериментальную, инновационную деятельность, связанную с оптимизацией процесса воспитания на основе новейших научных достижений, потребностей, жизненных реалий, позитивных достижений учреждения и массовой практики;

- формирование современного педагогического управленческого мышления.

Педагогическое управление ориентировано на проверку-экспертизу воспитательной эффективности, социальной направленности

модели воспитания и перспективности ее функционирования в системе внешкольного образования. Педагогическое управление моделями внешкольного воспитания в деятельности УДО можно рассматривать как инновацию в теории и практике воспитания.

#### Библиографический список

1. Алиева Л. В. Модели внешкольного воспитания; научные подходы и анализ современной практики // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 30–35.

2. Алиева Л. В. Воспитание – основа и перспектива развития системы дополнительного образования детей // Вопросы воспитания. – 2014. – № 3 (20). – С. 14–21.

3. Беляев Г. Ю. Актуальные модели воспитания: век XXI // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – № 5 (20). – С. 26–39.

4. Буйлова Л. Н. Развитие социально-педагогических функций учреждения дополнительного образования детей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: Ин-т педагогики социальной работы, 1998. – 20 с.

5. Золотарева А. В. Интегративно-вариативный подход к управлению учреждением дополнительного образования детей: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Ярославль: Ярославский гос. пед. ун-т, 2007. – 36 с.

6. Логинова Л. Г. Развитие системы управления качеством дополнительного образования детей в современных условиях России: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М.: Ин-т общего образования, 2004. – 44 с.

7. Модели отечественного внешкольного воспитания: традиции и современность: сб. научно-методических статей / под науч. ред. Л. В. Алиевой. – М.: ФЦГТУ, 2013. – 113 с.

8. Селиванова Н. Л. Предпосылки создания перспективных моделей воспитания // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 25–29.

9. Система диагностики качества образовательной деятельности учреждения дополнительного образования: сб. методических рекомендаций / под науч. ред. Л. В. Алиевой, О. В. Озерской. – М.: Институт теории и истории педагогики РАО, 2013. – 72 с.

10. Щетинская А. И. Педагогическое управление учреждением дополнительного образования инновационного типа. – М.: Новая школа, 1997. – 48 с.

**PEDAGOGICAL MANAGEMENT AS THE CONDITION FOR REALIZATION  
OF THE PERSPECTIVE MODELS  
OF THE EXTRA-CURRICULAR EDUCATION OF CHILDREN**

*Abstract.* This article represents the system of the extra-curricular education of children by the scientifically and empirically substantiated perspective models of training in the activities of the establishments of the additional formation (EAF); their effective functioning is determined by management. Taking into account contemporary approaches to management, the specific character of its object – the model of upbringing – the definition is given to pedagogical management as the condition for the qualitative realization of the models of extra-curricular and extra-scholastic education. The characteristic of pedagogical control is represented as the scientific methods guarantee of effectiveness for the realization of Model; the dynamic, organic unit block of a model – the special type of the system of extra-scholastic extra-curricular education (its designation, the basic content, form and the methods of administrative activities, position of its subjects); the basic indices of the result for the pedagogically controlled model of education are designated.

*Keywords:* education, formation, the model of extra-curricular and extra-scholastic education, additional formation, management, pedagogical management, criteria, monitoring, diagnostics, position, subject, object.

**Шустова Инна Юрьевна**

*Доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории теории воспитания, Институт стратегии и теории образования РАО, innashustova@yandex.ru, Москва*

## **ОСНОВЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ВОСПИТАНИЮ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ\***

*Аннотация.* Статья затрагивает актуальные для современного образования проблемы, связанные с конструированием и организацией опытно-экспериментальной работы в школе как способом практического освоения инновационных процессов в образовании. Статья посвящена раскрытию теоретических и методических оснований конструирования опытно-экспериментальной работы как синтеза изучения опыта реальной практики по воспитанию и проектированию реализации педагогического эксперимента в сфере школьного воспитания. Объектом и предметом опытно-экспериментальной работы является не столько педагогический процесс сам по себе, сколько жизнедеятельность человека, включенного в него. Содержание опытно-экспериментальной работы по воспитанию в современной школе представлено через взаимодействие и взаимопроникновение науки и практики в их единстве, как система направлений, методов и форм профессиональной деятельности педагогов по осознанию и реализации на практике новых образцов педагогического опыта. Выделены значимые факторы, способствующие проведению опытно-экспериментальной работы по воспитанию в школе: научно-методическое сопровождение, профессионально-личностная общность педагогов, системно-стимулирование и поддержки педагогов и пр. Раскрыты критерии результативности опытно-экспериментальной работы в школе.

*Ключевые слова:* воспитание, опытно-экспериментальная работа, исследовательская деятельность, педагогический эксперимент, педагогическая реальность, педагогическая практика, инновационные процессы.

Образование в современных социокультурных условиях должно быстро учитывать меняющиеся запросы общества и потребности будущего и постепенно становиться целостной саморазвивающейся системой. Основным механизмом такого совершенствования является опытно-экспериментальная исследовательская деятельность, заключающаяся в инновационном поиске новых ценностных ориентаций, целей и содержания образования, новых моделей воспитания и обучения, способов организации образовательного процесса, отражающих запросы времени.

Рассматривая сущность и содержание опытно-экспериментальной работы (ОЭР) по воспитанию в современной школе, важно, с одной стороны, ориентироваться на государственный заказ в сфере образования, на новую стратегию развития воспитания в Российской Федерации. Стратегия ориентирует на качественно новый общественный статус социальных институтов воспитания, обновление воспитательного процесса на

основе оптимального сочетания отечественных традиций, современного опыта, достижений научных школ и пр. С другой стороны, содержание и условия организации ОЭР по воспитанию в школе должны строиться на внутренних процессах школьной жизни и интересах детей, на приоритетных педагогических идеях в воспитании и актуальных проблемах для педагогического коллектива школы. Школьное воспитание рассматривается не как педагогическая трансляция норм и ценностей, а как реальность ценностно-смыслового взаимодействия взрослых и детей в образовательном пространстве школы.

Анализ научных работ, посвященных вопросам ОЭР в системе общего образования [3; 6; 13], позволяет сформулировать следующее определение: *опытно-экспериментальная работа* – это продуманный и целенаправленный процесс конструирования и апробации исследовательской деятельности в школе, ориентированный на экспертизу и контроль изменений в школьной практике. Сопровождается обязательной ги-

\* Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект № 14-06-00089

потезой, продуманным образом ожидаемых результатов, фиксацией стартовых условий, вводимых независимых переменных, выведением организационно-методических условий эксперимента, отслеживанием реальных результатов (промежуточных и итоговых). Опыттно-экспериментальная работа в школе является способом практического освоения инновационных процессов в образовании.

Современная практика организации ОЭР по воспитанию в сфере общего образования представлена в работах исследователей лаборатории теории воспитания Института стратегии и теории образования РАО: Н. Л. Селивановой [7], Л. В. Алиевой [1], И. Д. Демаковой [2], П. В. Степанова [9], И. В. Степановой [8], И. С. Парфеновой [5], И. Ю. Шустовой [11; 12] и др. В этих работах исследуются теоретические и методические основы конструирования ОЭР по воспитанию в сфере общего образования, идет определение возможных границ и оптимальных способов исследовательского и проектировочного проникновения в реальность ценностно-смыслового взаимодействия взрослых и детей, составляющего основу процесса воспитания. Объектом ОЭР выступает образовательный процесс во всех его проявлениях, а предметом исследования могут являться любые элементы системы педагогической реальности: ее субъекты, явления, процессы, которые определяются темой, целью и задачами деятельности, гипотезой.

При гуманистической парадигме объектом и предметом исследования в ОЭР становятся в большей мере не процессы воспитания и развития сами по себе, а жизнедеятельность человека, включенного в эти процессы, его субъектность в них. В таких условиях исследование не может избежать субъективного отношения исследователя к проектированию и отслеживанию происходящего. Сложно определить объективные критерии и показатели, которые будут обозначать результат исследования. Подтверждение этому находим у Л. И. Новиковой: «Трудности использования эксперимента в сфере воспитания обусловлены спецификой исследуемых объектов, характером их связей с окружающей социальной действительностью, их индивидуальной неповторимостью. Все это чрезвычайно усложняет задачу отбора конкретных объектов, дан-

ные экспериментального изучения которых были бы репрезентативны <...> сущность мотивов, отношений, переживаний раскрывается лишь при сопоставлении косвенных данных, полученных в экспериментальных ситуациях, охватывающих различные состояния ребенка» [4, с. 262–264].

Определение теоретических и методических основ конструирования ОЭР видится как синтез изучения опыта реальной практики ОЭР по воспитанию (существующей в современных школах) и проектирования реализации педагогического эксперимента в сфере школьного воспитания на основе актуальных теоретических подходов и идей. Следовательно, основой ОЭР в школе становится единство теории и практики воспитания. Педагогика – во многом прикладная наука, она должна удерживать поле практики, теория должна быть актуальной и своевременной для практики, отражать запросы времени, быть созвучной детской культуре, понимать, с какими детьми и в каких условиях работает современная педагогическая практика. Одновременно педагог-практик должен найти поддержку в педагогической теории, сам осознать и выстроить свой исследовательский вопрос, провести исследование в профессиональном поле и увидеть его результаты. В исследовательской работе важно общее поле как разрешение диалектического противоречия между теорией и практикой. Теоретические построения, нивелируя частные и несущественные элементы, дают обобщенный, системный взгляд на изучаемое явление. Вместе с тем педагогическая теория должна находить отражение в деятельности педагога, подтверждать реальные процессы воспитания. Хорошая практика выводит теорию на новые этажи осмысления и проработки теоретических положений, созвучных «живому» педагогическому процессу. Важно выстроить исследовательский процесс в воспитании, соединяя теорию с практикой, находя связи и закономерности их взаимопересечения и взаимообогащения.

К теоретическим основам ОЭР следует отнести методологию науки, которая включает разработанные научные идеи и подходы, а также систему методов исследования. Значимыми теоретическими идеями, имеющими несомненный общепедагогический

смысл и составляющими основу концептуальной платформы любых образовательных программ в школе по воспитанию, можно обозначить:

- непрерывное теоретическое обновление целей, содержания и методов воспитания в соответствии с требованиями времени, особенностями развития современных детей, понимание инновационных процессов в образовании;

- множественность факторов, влияющих на воспитание и развитие современного ребенка (среда, семья, школа, класс, клуб, микросоциум и пр.);

- целостность и системность воспитания, согласованность условий и методов, влияющих на воспитание и развитие личности современного ребенка;

- преэминентность целей, содержания и методов воспитания при организации ОЭР;

- многомерность педагогического процесса (развитие личности воспитанника; становление и развитие воспитательного коллектива и детско-взрослой общности на уровне класса, школы, разновозрастных сообществ в школе; создание воспитательного пространства школы и пр.);

- персонализация способов и форм воспитания, ориентация на педагогическую поддержку и помощь воспитаннику в процессах самопознания и самоопределения, самореализации и саморазвития, в решении проблемных жизненных ситуаций;

- деятельностный подход в воспитании, создание условий для проявления и развития субъектных качеств воспитанника в различных направлениях и формах деятельности, где происходит перенос общественно-выработанных способов действия во внутренние условия самореализации и саморазвития;

- роль детско-взрослой общности, открытое взаимодействие с воспитанниками как условие их ценностного самоопределения, становления нравственных убеждений, системы правил и норм жизни в обществе.

К методическим основам ОЭР следует отнести владение навыками конструирования и организации исследовательской деятельности, теоретическими и эмпирическими методами исследования (во всем их многообразии), методами качественного и количественного анализа, мониторинга (на разных этапах и уровнях проведения исследования).

Целью ОЭР по воспитанию в школе является оказание научной и практической поддержки возникающим инновационным процессам в школе в сфере воспитания, отражающим современные социокультурные условия в стране, актуальные запросы детей, задачи школы в рамках работы по воспитанию с учетом государственного заказа, интерес и стремление к профессиональному росту и самосовершенствованию педагогов-воспитателей школы.

Для решения поставленной цели необходимо:

- разработать программу ОЭР в школе в соответствии с целями и задачами, ведущими педагогическими идеями, ожидаемым результатом и установленными сроками по каждому из намеченных направлений опытно-экспериментальной деятельности;

- определить конкретные пути и средства реализации программы ОЭР развития инновационных воспитательных процессов в школе с учетом социокультурных, кадровых, материально-технических и иных условий функционирования и развития образовательного учреждения;

- способствовать повышению научно-исследовательской культуры педагогов, уровню их самостоятельной исследовательской деятельности в сфере воспитания;

- проводить экспертизу ОЭР по каждому из выбранных направлений опытно-экспериментальной деятельности в сфере воспитания;

- рефлексировать, уточнять и распространять полученный инновационный опыт.

Можно выделить несколько значимых факторов, способствующих проведению ОЭР по воспитанию в школе.

1. Научно-методическое сопровождение ОЭР, наличие научных руководителей и внешних экспертов в организации работы, которые могут задать высокий теоретический и методологический уровень проводимого исследования, направить исследовательскую работу коллектива школы посредством обучающихся и проблемных рефлексивных семинаров по анализу процесса ОЭР и его результатов. Научный руководитель помогает выявить проблемное поле внутри образовательного пространства школы, сформулировать научную гипотезу, определить цели и задачи исследования, ожидаемые результаты, зафиксировать стар-

товые условия и независимые переменные, разработать организационно-методические условия опытно-экспериментальной работы в школе, выстроить логику ОЭР (ее этапы и уровни организации), а также проводит экспертизу и строгий контроль изменений в образовательной практике школы, консультирование отдельных педагогов и педагогического коллектива школы.

2. Проявление профессионально-личностной общности в педагогическом коллективе школы, когда педагоги видят общие значимые цели и задачи для инновационного обновления образовательного процесса в школе, совместно прорабатывают и выстраивают исследовательскую деятельность, настроены на взаимодействие и сотрудничество друг с другом, каждый видит меру своей ответственности и свой личный профессиональный рост в совместной ОЭР.

3. Наличие системы поддержки инновационной деятельности педагогов школы (материальная и нематериальная система поощрений педагогов-исследователей; открытый характер проведения ОЭР с обязательным обменом опытом между собой, другими образовательными учреждениями; презентация успешного опыта экспериментальной деятельности педагогов на городском, районном и федеральном уровнях в области организации воспитательной деятельности в школе с разных позиций; осознание педагогами роста своего профессионального рейтинга посредством участия и проведения семинаров и конференций различного уровня).

4. Сетевое взаимодействие школы с различными образовательными и культурными учреждениями разного уровня, государственными и межведомственными структурами в рамках реализации задач ОЭР. Гибкость и открытость такого взаимодействия обеспечивает сотрудничество и сотворчество в работе (общие мероприятия разного уровня, обмен кадрами и информацией, общие творческие проекты и пр.), обмен всеми видами ресурсов и возможностей разных структур в рамках решения общих задач. Важно найти возможности для использования культурного и научного потенциала внешней среды (мира, страны, региона, города, района, села и пр.), что задает широкие социокультурные рамки ОЭР, делает ее актуальной и значимой для участников, создает

пространство для их самореализации.

Отдельного внимания заслуживает самоопределение педагога в опытно-экспериментальной работе, его позиция как исследователя и то, на чем она основывается. Важен настрой педагогов на рефлексию своей профессиональной деятельности, владение навыками педагогической рефлексии. Педагогическая рефлексия характеризуется осознанием собственного педагогического опыта, выработкой критериев, определяющих эффективность и успешность своей профессиональной деятельности с точки зрения своей субъектности (своего авторства в ней) и ее образовательного потенциала для развития личности школьника. Рефлексивное действие имеет двухплоскостной характер: онтологический (видение и понимание) и организационно-деятельностный (организация индивидуального и коллективного действия). Именно в такой двухплоскостной форме и может проходить опытно-экспериментальная работа, где адекватно схватывается то новое и общее, что привносят акты рефлексии как связующее звено между действием (опытом) и мышлением, осознающим этот опыт.

Результатами ОЭР в воспитании являются изменения в воспитательной системе школы, полученное новое научное знание, отраженное в научно-методической продукции (концепции воспитания, разработанные модели воспитания), в новом видении методов, средств и форм воспитания в современных условиях, в образовательных программах, методических рекомендациях для педагогов, классных руководителей и воспитанников, отдельных частных методиках и сценариях, выделенных критериях и нормах воспитательной деятельности и ее эффективности, диагностиках, используемых в исследовательской деятельности и пр.

Результативность ОЭР определяется качественными и количественными критериями. К качественным показателям можно отнести проработанную актуальность и научную новизну исследования; его теоретическую значимость; продуманность и законченность основополагающей гипотезы и проработанность научных положений, к которым пришел коллектив в процессе ОЭР; готовность проработанных идей к внедрению в практику своей школы, других образовательных



учреждений. Особый показатель результата ОЭР в воспитании – это изменение уклада школьной жизни, которое отражается в характере взаимодействия и взаимоотношений между педагогами и школьниками, общем ценностно-смысловом пространстве, возникающем в школе, где происходит трансляция норм и ценностей. Количественными показателями проводимой ОЭР будут являться количество и качество публикаций; участие педагогов школы в круглых столах, конкурсах по теме исследования, научно-практических конференциях и семинарах разного уровня; проведение педагогами школы открытых мероприятий в рамках ОЭР на разных уровнях.

Практическая результативность ОЭР по воспитанию в школе отражается в выполнении программы исследования, появлении инновационных процессов. Это может проявиться в качествах личности отдельного воспитанника, характеристиках детского коллектива, проявлении детско-взрослой общности в школе; психологическом климате (класса, школы), ценностно-ориентационном единстве; в системе мероприятий по воспитанию и их качестве, улучшении качества образования; в сохранении и улучшении здоровья обучающихся; повышении квалификации педагогов школы в области воспитания и исследовательской деятельности; вариативности и доступности образовательных услуг в рамках основного и дополнительного образования; степени привлекательности школы для обучающихся и родителей и пр.

Результатом работы всегда будет создание новой практики образования, которая может быть не востребована в настоящее время, но она показывает, как может развиваться школа в отдаленном будущем.

#### Библиографический список

1. Алиева Л. В. Опыт-экспериментальная работа – стимул личностного профессионального роста педагога-воспитателя // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2014. – № 2 (34). – С. 136–146.

2. Демакова И. Д. Специфика опытно-экспериментальной работы педагога-воспитателя в международном корчаковском интеграционном лагере «Наш Дом» (1993–2013) // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2014. – № 2 (34). – С. 118–135.

3. Загвязинский В. И. Практическая методология педагогического поиска: учеб. пособие. – Тюмень: Изд-во ТГУ, 2008. – 120 с.

4. Новикова Л. И. Педагогика воспитания: избранные педагогические труды. – М.: ПЕР СЭ, 2010. – 336 с.

5. Парфенова И. С. Критерии оценки качества воспитательной деятельности классного руководителя в контексте гуманистического воспитания // Вопросы воспитания. – 2012. – № 3 (12). – С. 99–104.

6. Психолого-педагогические основы экспериментальной работы в образовательном учреждении: монография. – М.: Шадринск: Шадринский Дом печати, 2009. – 151 с.

7. Селиванова Н. Л. Особенности организации опытно-экспериментальной работы по воспитанию в сфере общего образования // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2014. – № 2 (34). – С. 112–117.

8. Степанова И. В. Профессиональная позиция педагога как условие эффективности опытно-экспериментальной работы в образовательной организации // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2014. – № 2 (34). – С. 161–166.

9. Степанов П. В. О возможностях и ограничениях эксперимента в сфере воспитания // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2014. – № 2 (34). – С. 167–172.

10. Современная практика организации опытно-экспериментальной работы по воспитанию в сфере общего образования: сборник научных статей. – М.; Тверь: ГК «Стимул», 2014. – 160 с.

11. Шустова И. Ю. Направления и формы опытно-экспериментальной работы // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2014. – № 2 (34). – С. 173–181.

12. Шустова И. Ю. Сохранение и развитие тенденций коллективного воспитания в современном образовании // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 36–42.

13. Action and Reflection in Teacher Education / editors Gareth Harvard, Phil Hodgkinson. – New Jersey: Ablex Publishing Corporation Norwood, 1994. – 274 p.

**BASICS OF CONSTRUCTION OF EXPERIMENTAL WORK  
ON EDUCATION IN THE MODERN SCHOOL\***

*Abstract.* The article considers relevant to modern education problems associated with the construction and organization of experimental work in school, as a practical way of development of innovative processes in education. The article is devoted to the disclosure of theoretical and methodological bases of construction of experimental work as a synthesis of study of the experience of actual practice of education and construction of the implementation of the pedagogical experiment in the sphere of school education. The object and subject of experimental work is not so much the pedagogical process itself, but a human activity that is included in it. Contents of experimental work on education in the modern school is represented through the interaction and interpenetration of science and practice in their unity as a system of directions, methods and forms of professional activity of teachers in the realization and implementation of new models of teaching experience. Selected significant factors contributing to the experimental education in school: research and methodological support, professional and personal community of teachers, incentives and support for teachers and others.

*Keywords:* education, experimental work, research, pedagogical experiment, pedagogical reality, pedagogical practice, and innovative processes.

---

\* The investigation is supported with grant of RFH (No 14-06-00089)

*Криволапчук Игорь Альерович*

*Доктор биологических наук, заведующий лабораторией физиологии мышечной деятельности и физического воспитания, Институт возрастной физиологии РАО, i.krivolapchuk@mail.ru, Москва*

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РОСТА И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

### Сообщение II. Неравномерность и гетерохронность развития, акселерация и критические периоды\*

*Аннотация.* Статья является продолжением темы. Сообщение I «Адаптивность и нелинейность развития, обусловленность его наследственными и средовыми факторами» опубликовано в предыдущем номере журнала (№ 1, 2015 г.).

В настоящей статье исследуется проблема педагогического сопровождения биологически детерминированных процессов роста и развития детей на занятиях по физическому воспитанию. В данном сообщении в контексте важнейших задач физического воспитания рассматриваются неравномерность и гетерохронность развития, акселерация и критические периоды онтогенеза.

*Ключевые слова:* педагогическое сопровождение, закономерности роста и развития, физическое воспитание, двигательные способности, здоровье.

*Неравномерность*, являющаяся характерной особенностью роста и развития детского организма, проявляется в чередовании периодов ускоренного, плавного и замедленного изменения отдельных органов и функциональных систем в ходе онтогенеза.

При этом наблюдается избирательное и ускоренное по темпам становление разнообразных по качеству и локализации структурных образований и функций, которые, объединяясь в целое, создают полноценную функциональную систему, обеспечивающую растущему организму адекватное приспособление к новым условиям существования. Системообразующим фактором такой функциональной системы служит полезный приспособительный результат. Разные структуры и функции вовлекаются в функциональную систему лишь постольку, поскольку они могут содействовать получению этого результата [1; 30]. В ходе онтогенеза функциональная система не сразу формируется в характерном для взрослого человека виде. На различных этапах индивидуального развития в нее в первую очередь включаются созревшие части отдельных морфологических образований. Благодаря этому создание полноценной системы происходит раньше, чем окончательное структурное

оформление организма.

Неравномерность структурного оформления в границах одного возрастного этапа определяется избирательной репрессией и депрессией различных генов, переключением транскрипции с одних генов на другие на фоне согласованной регуляции функций всех генов [22; 27]. Неравномерность формирования отдельных структур и функций имеет место и на различных этапах индивидуального развития. Рассматриваемая закономерность проявляется в отношении изменений интенсивности роста [21; 29; 32; 34], формирования физиологических систем [18; 29; 30; 33; 37] и психических процессов [5; 19], развития физических качеств и двигательных навыков [10; 20]. Уместно подчеркнуть, что наиболее существенное значение для теории и методики физического воспитания имеет анализ неравномерности роста и развития именно тех систем, которые определяют физическую работоспособность и двигательную подготовленность детей.

Неравномерность формирования функциональных систем организма тесно связана с неодновременностью их становления на различных этапах онтогенеза.

*Гетерохронность (неодновременность)*, характеризующаяся несовпадением тем-

\* Статья подготовлена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект № 14-06-00211а.

пов созревания различных функциональных систем, является одной из важнейших закономерностей возрастного развития. Различные функциональные системы формируются в онтогенезе неодновременно. Периоды ускоренного становления одних функциональных систем совпадают с периодами замедленного формирования других. Неодновременность развития характерна и для элементов отдельных функциональных систем. При этом избирательно и ускоренно созревают те из них, которые к определенному этапу индивидуального развития включаются в состав функциональной системы, имеющей основное значение для полноценного приспособления [1; 30]. Гетерохронные процессы развития организма принято подразделять на внутрисистемные и межсистемные. Оба вида гетерохронии являются наследственно обусловленными. Они определяются неравномерностью синтеза белков в разных тканях и органах на определенном этапе онтогенеза. Это приводит к неравномерному структурному оформлению организма и приобретению неодинаковых приспособительных возможностей.

Неодновременность формирования функциональных систем в постнатальном онтогенезе хорошо иллюстрируется данными о возрастных изменениях роста [26; 34], особенностях развития физиологических систем [3; 17; 18; 29; 38; 42], вегетативного баланса [29] и психических процессов [8; 16]. При этом гетерохронность психического развития, накладываясь на неравномерность созревания и роста различных структур, функций, систем организма, усиливает эффект разновременности основных состояний человека и создает весьма сложную картину онтогенетического процесса.

Выявление этапов формирования структур и функций, имеющих отношение к различным органам и системам организма, расширяет возможности практического использования биологических и психологических знаний в физическом воспитании детей и подростков, служит основой выбора оптимальной направленности и силы, применяемых физических нагрузок с учетом естественного хода индивидуального развития и функциональных возможностей организма.

*Критические и сензитивные периоды развития.* В связи с динамичностью и гете-

рохронностью процесса индивидуального развития в нем принято выделять отдельные периоды, характеризующиеся относительной однозначностью психологических, физиологических и поведенческих проявлений функционального состояния. Периоды подразделяются на фазы, каждая из которых обладает своей спецификой. Узкие временные рамки, в пределах которых осуществляется переход от одного возрастного периода к следующему, рассматриваются как переломный этап индивидуального развития, или критический период [2].

Понятие «критический период» не является синонимом понятия «сензитивный период». Поскольку содержание этих понятий не совпадает, их следует различать. Считается, что понятие «сензитивный период» относится к формированию отдельных функциональных систем, тогда как понятие «критический период» – к развитию целостного организма [35].

Развитие целостного организма, как и отдельных функциональных систем, является нелинейным процессом. Оно сочетает периоды постепенного морфофункционального созревания и периоды переломных скачков развития, которые обуславливаются как эндогенными, так и экзогенными факторами [4]. В настоящее время в качестве критических периодов рассматриваются те возрастные этапы, которые характеризуются совпадением по времени качественных морфофункциональных преобразований основных физиологических систем и целостного организма с усложнением социально-психологических условий развития [35]. По данным возрастной физиологии, критическими являются периоды качественных преобразований базовых механизмов адаптации ребенка к смене социально-средовых условий: младенческий, младший школьный (6–8 лет) и подростковый (11–12 лет у девочек; 13–14 лет у мальчиков) возраст [36].

И. А. Корниенко полагает, что сензитивность той или иной ткани может проявляться в фазу активации ростовых процессов, тогда как на фоне дифференцировочных процессов и торможения роста она подавляется для обеспечения нормального развертывания генетической программы развития [Приводится по: 29].

В возрастной психологии также выде-

ляют три критических периода, отражающие переход от одного возрастного этапа к другому: кризисы 3-летнего; 7-летнего и 12–15-летнего возраста [7; 8; 25]. Несмотря на определенную специфичность, эти периоды характеризуются: 1) резким обострением кризиса, происходящим обычно в середине критического периода, отсутствием четких границ его начала и окончания; 2) трудновоспитуемостью: дети и подростки становятся непослушными, капризными, раздражительными, часто вступают в конфликт со взрослыми; 3) негативным характером развития. Ребенок в критические периоды не столько приобретает, сколько многое теряет из того, что было приобретено ранее, прежде всего интересы, еще вчера направляющие его деятельность [8].

Считается, что возраст между 5–6 и 7–8 годами можно рассматривать в качестве переломного периода развития. В это время изменяются ключевые механизмы организации психических функций, обменные процессы, деятельность всех систем вегетативного обеспечения, возрастает напряжение адаптационных механизмов [12; 35]. Одновременно с этим в начале младшего школьного возраста происходит резкая смена социальных условий, связанная с началом обучения в школе. Взаимодействие этих внутренних и внешних факторов развития определяет критический характер данного периода [36].

Критическим периодом развития, связанным с половым созреванием, является подростковый возраст. Начало полового созревания обусловлено резким повышением активности гипоталамо-гипофизарных структур, стимулирующих активизацию функций периферических эндокринных желез [37]. Это приводит к резкому изменению характера взаимодействия коры больших полушарий и подкорковых структур, вызывая разбалансировку и существенное снижение эффективности функционирования регуляторной системы мозга. Качественным перестройкам в деятельности ЦНС сопутствуют существенные изменения в функционировании других физиологических систем [4; 37]. Одновременно с физиологическими изменениями происходит глубокая перестройка психики, обусловленная не только физиологическими факторами, но и психо-

социальными влияниями [26]. Изменения, происходящие в образе тела, в отношениях с родителями и сверстниками, в сфере когнитивных возможностей и в отношении к обществу в целом соединяются в процессе переосмысления подростком самого себя, что приводит к трансформации Я-концепции, изменению самооценки [6]. Повышаются социальные требования к подросткам, что порождает противоречие между сложившимися у них ранее формами взаимодействия с окружающими людьми, с одной стороны, и своими возросшими физическими и психологическими возможностями и притязаниями, с другой [16]. Все это приводит к напряжению адаптационных механизмов и возможной дезадаптации [35].

В критический период с наибольшей вероятностью может быть нарушен нормальный ход психофизиологического созревания, но в то же время осуществляется переход на другой уровень развития [28]. Преодоление кризиса знаменует позитивное изменение, переход на качественно новый уровень развития, в другой психологический и биологический возраст.

Отмечается, что именно в критические периоды учащаются нарушения физического и психического здоровья детей. К примеру, сенсорная и двигательная депривация, особенно в критические периоды детства, может привести к нарушению развития [39], тогда как оптимальная двигательная активность, напротив, является одним из основных факторов, обеспечивающих нормальное физическое и психическое развитие ребенка [2; 17; 31; 41; 43].

Последовательность наступления тех или иных периодов, как было рассмотрено выше, с одной стороны, определяется наследственной программой индивидуального развития, а с другой – резким изменением внешних условий. К началу очередного критического периода отмечается наследственно обусловленное созревание тех функций и структур, которые обеспечивают специфические формы взаимодействия организма с соответствующими условиями среды. В это время наблюдается снижение регулятивных влияний со стороны генома, предопределяющее повышение неспецифической чувствительности организма к действию социальных и природных факторов, в том числе и к фи-

зическим нагрузкам [15; 22; 23; 27]. Если в критический период применяются неадекватные (недостаточные или чрезмерные) физические нагрузки, их отрицательное влияние распространяется не только на данный отрезок онтогенеза, но и на последующие возрастные этапы. Если же используются нагрузки, не превышающие адаптационные возможности организма, то в дальнейшем приобретает повышенная устойчивость и к мышечной деятельности, и к другим средовым влияниям. Осуществляемые в это время целенаправленные педагогические воздействия, совпадающие с тенденциями онтогенеза, обеспечивают наиболее благоприятные изменения психологических, физиологических и поведенческих проявлений функционального состояния детей. Следует иметь в виду, что время наступления критических периодов у отдельных людей может существенно отличаться. Это обусловлено гетерохронной и дифференциальной активностью генов у различных индивидуумов в конкретных условиях внешней среды. Данное обстоятельство необходимо учитывать при реализации любых видов педагогических воздействий, особенно в сфере физической культуры. Развитие физических качеств не является исключением.

Периоды качественных преобразований морфофункциональной организации отдельных систем рассматривают как сензитивные периоды развития. Под сензитивным периодом обычно понимают некоторую стадию развития ограниченной продолжительности, во время которой под влиянием избирательного воздействия другой области развивающегося организма или окружающей среды возникает специфическая ответная реакция. Причем данная реакция может иметь как положительное, так и отрицательное значение для развития и функционального состояния организма [34]. Сензитивные периоды характерны для становления большинства физиологических функций, психических свойств, поведенческих особенностей детей. Так, например, выявлены переломные моменты и сензитивные периоды в функциональном созревании ЦНС. В качестве важных для обеспечения готовности к приему и переработке информации в психофизиологии рассматривают возраст 6 и 9–10 лет [35; 37; 38]. Особенно чувствительными

в развитии энергообеспечения мышечной деятельности у школьников являются возрастные периоды 11–12 и 14 лет, так как в это время происходят самые существенные изменения энергетического статуса организма [14; 17; 29].

Развитие физических качеств и формирование двигательных навыков также подчинено рассматриваемой закономерности и проходит благоприятные и неблагоприятные периоды. Известно, что процесс развития физических качеств в онтогенезе человека имеет фазовый характер. Выделяют 2- и 3-фазовый типы изменений физических качеств: 1) первый тип включает фазу поступательного развития и фазу инволюции; 2) второй тип, наряду с указанными выше, включает промежуточную фазу стабилизации уровня физических способностей [9]. Фазу поступательного развития принято дифференцировать на четыре основных периода: максимально высоких темпов прогресса (сензитивные); субмаксимальных темпов прогресса; умеренно высоких темпов прогресса; замедленного развития [10]. В этой связи подчеркивается, что планирование специальной двигательной деятельности должно базироваться на знаниях об этапных возможностях развития физических качеств в онтогенезе в тех или иных климатогеографических и социально-экономических условиях с учетом индивидуально-типологических особенностей детей и подростков, обуславливающих большую предрасположенность к проявлению и развитию определенных двигательных способностей с непрерывной коррекцией физических нагрузок исходя из приоритетов развития конкретного физического качества [20; 24].

Существуют различные точки зрения по поводу продуктивности педагогических воздействий, осуществляемых в разные периоды онтогенеза [9; 20; 24]. Вместе с тем в соответствии с классическими представлениями считается, что в период максимально высоких темпов прогресса наблюдаются выраженные естественные приросты физических качеств, а целенаправленное педагогическое воздействие позволяет достигнуть более существенных результатов, которые, как правило, сохраняются в течение наиболее длительного времени. В противоположность этому такое же педагогическое воздей-

ствие, реализуемое в период замедленного развития, не оказывает существенного влияния на физическую подготовленность.

Эффективность педагогического сопровождения процессов роста и развития школьников на уроках физической культуры во многом определяется тем, насколько учтены критические и сензитивные периоды онтогенеза, характеризующиеся, с одной стороны, повышенной чувствительностью и восприимчивостью к действию определенных природных и социальных факторов, а с другой – различной сопротивляемостью организма.

*Акселерация и децелерация роста и развития.* Под акселерацией понимается ускорение темпов соматического развития и физиологического созревания детей и подростков. Среди факторов, вызывающих акселерацию, выделяют: улучшение условий жизни; урбанизацию; изменение солнечной активности; увеличение количества браков между людьми из отдаленных мест; возрастание объема перерабатываемой информации; различные климатогеографические условия и т. д. Совокупность этих причин способствует увеличению числа случаев более раннего созревания, отодвигает наступление старения [21]. Необходимо отметить, что акселерация протекает на фоне существенного ухудшения физических кондиций и изменения структуры двигательной подготовленности современных детей.

Важно подчеркнуть, что в конце прошлого столетия ученые выявили тенденцию, противоположную акселерации, проявляющуюся в том, что темпы роста и развития детей в ряде регионов стали замедляться [32]. Децелерация – процесс, обратный акселерации, характеризующийся замедлением созревания всех органов и систем организма детей и подростков по сравнению с предыдущим поколением [32; 40]. Феномен децелерации требует дальнейшего изучения.

Различают эпохальную и индивидуальную акселерацию. Эпохальная акселерация характеризуется увеличением тотальных размеров (длины, веса, обхвата груди) тела и ускорением темпов созревания по сравнению с предшествующим периодом. Индивидуальная акселерация проявляется в темпах развития одной возрастано-половой группы. Индивиды, входящие в такую группу, под-

разделяются на лиц с ускоренным (акселераты), нормальным и замедленным (ретарданты) развитием [11]. Индивидуальная акселерация и ретардация могут отличаться гармоничными и негармоничными изменениями в организме. Негармоничные варианты развития наблюдаются тогда, когда происходят отклонения одного или нескольких морфофункциональных показателей от возрастной нормы и сдвиги биологического возраста на 1–2 года по отношению к календарному [26]. У детей, отнесенных к группе негармоничной ретардации, выявляются низкий уровень развития физических качеств и работоспособности, сдвиг критических периодов развития моторики на более поздние сроки. Им свойственны сниженная работоспособность на уроках физической культуры, более частые отклонения в деятельности сердечно-сосудистой, нервной, эндокринной систем и опорно-двигательного аппарата [11].

Неблагоприятные изменения отмечаются и у детей с негармоничной акселерацией. Такие школьники обычно характеризуются пониженной работоспособностью, недостаточным развитием основных физических качеств, несовершенной регуляцией деятельности сердечно-сосудистой и дыхательной систем в условиях физических и нервно-психических нагрузок. Выявлена значительная степень напряжения адаптационных систем у юных спортсменов-акселератов по сравнению с ретардантами и школьниками, у которых календарный возраст соответствует биологическому развитию. При этом между характером вегетативной регуляции, степенью биологической зрелости, уровнем общей и специальной тренированности юных спортсменов отмечается тесная связь [13]. Использование рационально дозированных мышечных нагрузок приводит к тому, что различия между подростками-акселератами и ретардантами постепенно сглаживаются. К окончанию этапа углубленной тренировки вегетативный гомеостаз у спортсменов-акселератов приблизительно такой же, как и у взрослых спортсменов.

У школьников-акселератов отмечена лучшая социальная приспособляемость по сравнению с детьми-ретардантами не только в период полового созревания, но и во взрослом состоянии [16]. Будучи взрослыми, они

сохраняют большую уравновешенность, ответственность и оптимальную адаптированность к требованиям, предъявляемым обществом [26]. Поскольку соматическая акселерация зависит от социальных условий, способных стимулировать или тормозить наследственно предопределенный процесс созревания, необходимо, чтобы данная категория учащихся находилась под систематическим наблюдением медицинских работников и учителей.

В заключение необходимо отметить, что учет рассмотренных закономерностей роста и развития в педагогической деятельности открывает перспективы разработки инновационных подходов, обеспечивающих в процессе физического воспитания эффективное педагогическое сопровождение динамики развития функций организма, а также выбор адекватных возрастным и индивидуальным возможностям детей средств, методов и параметров физических нагрузок, способствующих максимальному улучшению физиологических, психологических и поведенческих аспектов функционального состояния при минимальном риске перегрузок.

Все это свидетельствует о том, что применяемые на занятиях по физическому воспитанию нагрузки должны быть строго дозированы в соответствии с уровнем морфофункциональной зрелости как отдельных физиологических систем, так и механизмов, обеспечивающих взаимодействие целостного организма с внешней средой на разных этапах развития, воспитания и образования.

#### Библиографический список

1. Анохин П. К. Кибернетика функциональных систем: избранные труды. – М.: Медицина, 1996. – 400 с.
2. Аршавский И. А. Основы возрастной периодизации // Возрастная физиология. – Л.: Наука, 1975. – С. 5–67.
3. Бальсевич В. К. Что необходимо знать о закономерностях регулярных занятий физическими упражнениями // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 1998. – № 3. – С. 16–17.
4. Безруких М. М., Сонькин В. Д., Фарбер Д. А. Возрастная физиология (Физиология развития). – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 416 с.
5. Берк Л. Развитие ребенка. – СПб.: Питер, 2006. – 1056 с.
6. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспита-

ние. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.

7. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.

8. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. – СПб.: Союз, 1997. – 224 с.

9. Гужаловский А. А. Итоги и перспективы изучения закономерностей онтогенеза физических способностей человека // Теория и практика физической культуры. – 1987. – № 12. – С. 31–34.

10. Гужаловский А. А. Проблема «критических» периодов онтогенеза в ее значении для теории и практики физического воспитания // Очерки по теории физической культуры. – М.: Физкультура и спорт, 1984. – С. 219–240.

11. Детская спортивная медицина. – М.: Медицина, 1991. – 560 с.

12. Дубровинская Н. В., Фарбер Д. А., Безруких М. М. Психофизиология развития: психофизиологические основы детской валеологии. – М.: Владос, 2000. – 144 с.

13. Душанин С. А., Шигалевский В. В. Функция сердца у юных спортсменов. – Киев: Здоров'я, 1988. – 168 с.

14. Корниенко И. А., Сонькин В. Д., Тамбовцева Р. В. Возрастное развитие энергетика мышечной деятельности: Итоги 30-летнего исследования. Сообщение I. Структурно-функциональные перестройки // Физиология человека. – 2005. – Т. 31, № 4. – С. 42–46.

15. Корочкин Л. И. Биология индивидуально-развития (генетический аспект). – М.: Изд-во МГУ, 2002. – 264 с.

16. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.

17. Криволапчук И. А. Физическое состояние подростков с высокой реакцией на стресс // Физиология человека. – 2012. – Т. 38, № 5. – С. 1–11.

18. Кузнецова Т. Д. Возрастные особенности дыхания детей и подростков. – М.: Медицина, 1986. – 128 с.

19. Леонтьев А. Н. Развитие высших форм запоминания // Избранные психологические произведения: в 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – С. 31–64.

20. Лях В. И. Двигательные способности школьников: основы теории и методики развития. – М.: Терра-спорт, 2000. – 192 с.

21. Морфология человека. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 344 с.

22. Москатова А. К. Влияние генетических и средовых факторов на развитие моторных способностей. – М.: ГЦОЛИФК, 1983. – 39 с.

23. Москатова А. К. Генетические и средовые факторы развития и изменчивости двигательных качеств // Физиология человека. – 2001. – С. 368–382.

24. Нестеров В. А. Этапность развития физических качеств у детей школьного возраста, про-



- живающих в различных климато-географических условиях // Физическая культура. – 1998. – № 1. – С. 15–17.
25. *Поливанова К. Н.* Психология возрастных кризов. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 184 с.
26. *Ремимидт Х.* Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. – М.: Мир, 1994. – 320 с.
27. *Сергиенко Л. П.* Основы спортивной генетики. – К.: Вища шк., 2004. – 661 с.
28. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Психология человека. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
29. *Сонькин В. Д., Тамбовцева Р. В.* Развитие мышечной энергетики и работоспособности в онтогенезе. – М.: Книжный дом «Либроком», 2011. – 368 с.
30. *Судаков К. В.* Функциональные системы. – М.: Издательство Российской академии наук, 2011. – 320 с.
31. *Сухарев А. Г., Игнатова Л. Ф., Стан В. В., Шелонина О. А., Цыренова Н. М., Лукашова Ю. А.* Медикосоциальная оценка образа жизни школьников // Российский педиатрический журнал. – 2014. – Т. 17, № 3. – С. 37–40.
32. *Сухарев А. Г.* Шесть закономерностей роста и развития детского организма. – М.: МИОО, 2008. – 64 с.
33. *Тулицын И. О.* Возрастная динамика и адаптационные изменения сердечно-сосудистой системы школьников. – М.: Педагогика, 1985. – 88 с.
34. *Тэннер Дж.* Рост и конституция человека // Биология человека. – М.: Мир, 1979. – С. 366–471.
35. *Фарбер Д. А., Безруких М. М.* Методологические аспекты изучения физиологии развития ребенка // Физиология человека. – 2001. – Т. 27, № 5. – С. 8–16.
36. *Фарбер Д. А., Мачинская Р. И.* Современные исследования в возрастной физиологии и психофизиологии как основа медицинского, психологического и педагогического образования // Здоровье и образование детей – основа устойчивого развития российского общества и государства: Научная сессия академий (Москва, 5–6 октября 2006 г.). – М.: Наука, 2007. – С. 28–33.
37. Физиология развития ребенка: Руководство по возрастной физиологии. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2010. – 768 с.
38. Физиология развития ребенка: теоретические и прикладные аспекты. – М.: Образование от А до Я, 2000. – 319 с.
39. *Фогель М., Мотульски А.* Генетика человека: в 3 т. – М.: Мир, 1989–1990. – Т. 3. – 366 с.
40. *Щуров В. А., Могеладзе Н. О., Горбачёва Л. Ю.* Децелерация роста тела детей как форма адаптации к изменившимся социально-экономическим условиям жизни // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 9. – С. 322–325.
41. Global Recommendations on Physical activity for Health. – Geneva: World Health Organization, 2010. – 60 p.
42. *Krivolapchuk I. A.* Peculiarities of preschool aged boys' and girls' physical state // Medicina dello Sport. – 2014. – № 67 (2). – P. 241–250.
43. Physical activity and health in Europe: evidence for action / edited by N. Cavill, S. Kahlmeier and F. Racioppi. – Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 2006. – 34 p.

### ***Krivolapchuk Igor Allerovich***

*Dr. Sci. (Biologi.), Head of Laboratory of Physiology of Muscular Activity and Physical Training, Institute of the Russian Academy of Education Institute for Developmental Physiology, i.krivolapchuk@mail.ru, Moscow*

## **PEDAGOGICAL GROWTH ACCOMPANYING AND CHILDREN DEVELOPMENT DURING PHYSICAL EDUCATION PROCESS**

### **Statement II. Irregularity and heterochrony of development, acceleration and crucial periods\***

*Abstract.* The problem of pedagogical accompanying of biological determined growth processes at the physical education lessons is being studied in the article. In the given statement in the most important problems context of physical education the irregularity and heterochrony of development, acceleration and ontogenesis crucial periods are considered.

*Keywords:* pedagogical accompanying, growth and development regularities, physical education, motto capabilities, health.

\* This article was prepared with the support of the Russian humanitarian science Foundation, project No. 14-06-00211a.

*Беляев Геннадий Юрьевич*

*Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории теории воспитания, Институт стратегии и теории образования Российской академии образования, gennady.belyaev2011@yandex.ru, Москва*

## **ЭВОЛЮЦИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРИРОДОСООБРАЗНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТАХ ИЗМЕНЕНИЯ ТЕОРИИ ВОСПИТАНИЯ\***

*Аннотация.* В статье анализируются основные представления о природосообразности воспитания, сформировавшиеся в течение нескольких историко-культурных эпох, выявлены интересные закономерности становления концепций обучения, опиравшихся на идеи природосообразности воспитания. Подчеркнуты приоритеты идей, видоизменявших свои смыслы с ходом преобразований, совершавшихся в обществе на широком цивилизационном фоне, показаны эволюционные связи представлений о природосообразности воспитания и обучения с современным состоянием науки и педагогического знания о ребенке. Выявлены параллели и общие смыслы заложенных в глубокой древности представлений о природе воспитания с новыми концепциями современной науки. В контексте эволюционирующих представлений о природосообразности воспитания раскрывается современная роль педагога как воспитателя, и формулируются общие задачи педагогической деятельности в процессе реализации принципа природосообразности в рамках общих изменений современной теории воспитания.

*Ключевые слова:* природа, природа человека, природосообразность, представления, эволюция, изменения, теория, воспитание, обучение, биосфера.

Человек, его генетика, анатомия, морфология, физиология и психика; личность и социальная организация; потребности, ограничения и возможности; цели и ценности – часть Природы. Этой части Природы под названием «Человечество» не дано выйти за границы законов Природы, однако (возможно) дан шанс раскрыть эту Природу максимально. Прогресс научного знания о мире кажется бесконечным. Пределов способностей и склонностей, заложенных в организме человека и в его социальной сущности, пока не знает никто, а поразительные открытия новых потенциалов человеческой природы следуют одно за другим (например, полное прочтение генома человека). Природа – воспитатель. Все природное в человеке – соприродно Природе, то есть всей биосфере Земли. Вот это, на наш взгляд, то главное, что объединяет и роднит заложенные в глубокой древности представления о природе воспитания с представлениями современной (передовой) науки и тем неизменным инвариантом, который связывает самой жизнью все (наблюдаемые или кажущиеся) изменения теории воспитания.

С развитием человеческого общества, научного знания, важной частью которого, безусловно, является теория воспитания,

представления о природосообразности социализации, воспитания и обучения не могли оставаться неизменными. Задача нашей статьи – проследить эволюцию этих представлений, отметив при этом важнейшие точки роста, смещения и взаимодействия приоритетов и смысловых акцентов, а также целенаправленных видоизменений для теории воспитания в целом.

Судя по научной (отчасти транслируемой в практику) литературе, сформировавшаяся к настоящему времени в педагогической традиции идея природосообразности воспитания в наиболее общем виде предполагает:

– соответствие направленной, целостной, педагогически оформленной и ценностно-ориентированной социализации ведущим закономерностям анатомо-биологического, морфофизиологического и психологического развития воспитанников (общие закономерности и вариации цефализации, кортиколизации, мышечного, полового и когнитивного развития ребенка);

– создание и поддержание таких условий воспитательной деятельности, которые в должной мере обеспечивают естественное развитие природных задатков и возможностей ребенка, становление его личности, выявление и всемерное поощрение спо-

\* Статья подготовлена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект № 14-06-00088

собностей и склонностей воспитанников к дальнейшему развитию [7; 8];

– педагогическое обеспечение здорового образа жизни воспитанников, подразумевающего биологическое, психическое, психологическое и социальное здоровье и направленное на гармоничное, разностороннее и самостоятельное развитие. Это комплекс педагогических мер, условий и задач для полноценной вторичной социализации индивида, воспитания личности, готовой к дальнейшему развитию и социальной самореализации [7; 10; 15].

Такова аксиоматика природосообразности. Отметим, что представления о *природосообразности воспитания* экзистенциально приоритетны перед представлениями о *природосообразности обучения*. Они имеют исключительно долгую и оригинальную предысторию и историю. Уже в глубокой, первобытно-родовой древности, то есть во времена верхнего палеолита ранние представления о природосообразности воспитания и обучения подрастающего поколения начинают постепенно закладывать самую основу этнически проявленной мозаики универсальной педагогической традиции социального сообщества в глобальной популяции *Homo Sapiens* – Человека Разумного.

Представления о природосообразности воспитания разветвляются в хронологическом порядке – по времени эволюции человеческого общества. Сначала мы видим «мимесис», подражание, стихийно-интуитивное, но вполне рациональное с точки зрения социальной самоорганизации, оформленные представления о воспитании на уровне родового генотеизма (шаманизма), культ стихий и духов природы, соразмерно с бытием которых протекает жизнь социума [3; 18]. Земля воспринимается как Мать, люди – как порождение ее плоти. Подобные представления до сих пор жизнеспособны на уровне коллективной этики общественного (общинного) воспитания у индейцев Северной и Южной Америки, у народностей Сибири, Полинезии, Австралии и языческой части Африки. Здесь – корни японской религии синто, укорененной в сознании, в этике воспитания и в культуре поведения современных японцев. Здесь истоки веры этносов Элады, Китая, Рима в сакральность *genii loci* по отношению к жизнедеятельности людей, в соразмерность и подобие человеческих связей связям и отношениям, наблюдаемым

в природе. Здесь – корни философии боевых искусств китайского Шаолиня и массовая практика воспитания в психогигиене традиции тайцзи-цюань. Освящает или табуирует эти связи воспитание каждого нового поколения. Сам корень-этимон латинского понятия *e-ducare* означает «питать, вскармливать, окормлять», то есть *воспитывать природосообразно*. В обрядах и обычаях общины считалось и считается до сих пор совершенно естественным, что коллектив, община, клан, семья воспитывают мальчиков и девочек в соответствии с их природными, психофизиологическими программами – это становление и формирование природосообразных половых ролей Мужчины-Отца-Воина-Защитника и Женщины-Матери-Хранительницы Очага. Детей рассматривали, прежде всего, как продолжателей рода в непрерывной цепи поколений, а род являлся основным смыслом и высшей целью и ценностью существования для каждого индивида. К обрядам и обычаям такого рода, выступающим абсолютными социальными нормами, относятся обряды инициации подростков по достижении ими пубертатного, а затем и фертильного возраста. Общинное воспитание всегда и везде в мире нормативно и (почти всегда) природосообразно. Поэзия народной культуры соприродна, она воспитывает.

В процессе дальнейшего социального осмысления, институционализации и канонизации первобытных обрядов и норм, формируется представление о единстве природного и сверхприродного, трансцендентного (*supernatural*). Боги – сверхприродные синонимы природных сил и олицетворения живых существ дают откровения людям, показывают, как и для чего надо жить, а в монотеизме Бог предстает как абсолютный воспитатель: например, Тора есть «общее понятие для того образа жизни, который должен быть человеком соблюден» [11, с. 330–331]. Природное же – от земли, от крови, почвы, стихий воды и огня в большинстве традиционных (системных) верований есть начало благое, а не разрушительное, его надо слушаться (положение «яко же благ и человеколюбец Бог наш...» аксиоматично), а не перечить ему или противодействовать. Этика жизни первична, первично и жизнеутверждающее, природосообразное воспитание. И только антисистемы, где полярно разведенные ценности и смыслы добра и зла

перевернуты, а материальный мир считается порождением нечистой силы (например, современные сатанистские контркультуры), воспитывают (в том числе и в Интернете) в соответствии с полным разрушением всех психофизиологических, природосообразных норм, заложенных в генетическом коде каждого человека.

Рождается письменная история, и в ней, начиная с Древнего Египта и Шумера, фиксируются уже не генотеистические, а собственно религиозные представления о заповедях природосообразного воспитания (первые пять глав Книги Бытия). Везде идея природосообразности воспитания отражается религиозно как «педагогическое воспитание народа» в предписаниях и заповедях (рабби Гиллель) [11]. Интуитивно понятый смысл табуирования всего противоземного, извращенного и нечистого, соблюдение брачных отношений, запрет на инцест, содомию, на кровнородственные и гомосексуальные связи, почитание труда легли в основу первых в мире письменно зафиксированных и отрефлектированных религиозной традицией кодексов воспитания целых народов, такие, как Тора (Назидательное учение Закона), Веды, Авеста, Трипитака, Талмуд, Коран.

Далее мы видим рождение философского пласта представлений о природосообразности воспитания. Это идеи Сократа, Платона, Аристотеля, Демокрита, Лао-Цзы, Конфуция (Кун-фу-Цзы), Сенеки-младшего, Лукреция Кара, Марка Аврелия, философов Китая (даосы, Чэн И-Чуань, Мэн-Цзы) и Индии (системы санньясы и вайшешики). Именно благодаря сформировавшимся в течение тысячелетий первичным представлениям о природосообразности, Древний Мир, Античность, а затем и Средневековье обрели понятия греха, порока, добродетели, подвига, да и сами идеалы человека, образы его природы (различно понимаемые дальние прогнозы его развития) стали устойчивыми ориентирами общественного и семейного воспитания. Не столько религиозно, сколько уже философски оформленная идея природосообразности воспитания проявляется в трудах древнегреческих философов. Эйдосы Платона – это, по сути, образы реальных вещей, эссенции Природы и ее сущности, в объективной реальности которой Платон не сомневается. Его объективный идеализм соприроден, а философия воспитательна,

поскольку имеет целью совершенствовать природу человека в его же собственных интересах. Интересно, что и философ Кун (Цзы) и Платон, и философы Древней Индии, одинаково видели в своих образах идеального государства подобие природного организма древней разросшейся общины с упорядоченной структурой родительских и родственных отношений и природосообразной жизнедеятельностью сословий варн. В космосе «у каждого – у человека, вещи, события – есть свое место и тем самым свой смысл» [4, с. 233]. Однако вся социальная жизнедеятельность без рационального знания о природе вещей невозможна. В разработке рациональных оснований применения идеи природосообразности к обучению Аристотель идет дальше Платона. Именно Аристотель разрабатывает философско-методологические основы парадигмы обучения, которая представлялась гармонией миропонимания в течение последующих (вплоть до Я.-А. Коменского и Р. Декарта) полутора тысяч лет в Европейской и Ближневосточной истории педагогики и культуры. С идеей Аристотеля начиналась в Болонье, Падуе и Сорбонне история университетов как особых социокультурных институтов. Это так называемые *septem artes liberales* – «семь свободных искусств», представляющиеся соприродными универсальному миропорядку: *trivium* (*grammatica, rhetorica, logica*) и высшая ступень: *quadrivium* (*arithmetica, geometria, astronomia, harmonica* (*musica*)).

После этого наблюдается исключительно интересный с точки зрения современной культуры синтез идей античной и победившей христианской философии о природе человека и природосообразности воспитания (Тертуллиан, Св. Августин, Иоанн Дамаскин, Св. Иоанн Златоуст). Затем наступает расцвет представлений о природосообразности воспитания в широко распространенной по всему миру (от Испании до Индонезии) мусульманской культуре (Аверроэс / Ибн-Рушд, Авиценна / Ибн-Сина, Улугбек, Ал-Газали), осуществившей на своих социальных матрицах своеобразный синтез античной науки, аристотелизма, суфизма и шариата [4; 11].

Проходит несколько сотен лет, и идея природосообразности возникает и закрепляется в рациональном научном знании о человеке взрослом и о человеке-ребен-

ке (Ф. Бэкон, Р. Декарт, Я. А. Коменский, Д. Локк, Б. Паскаль и др.). С XVII столетия в европейской педагогической парадигме Нового времени природосообразность воспринимается и оценивается как необходимая составная часть и закономерность процесса воспитания. Именно к этому времени победы эксперимента над авторитетом веры в науку правомерно отнести рождение самой теории воспитания в ее собственно научном аспекте.

Признанный автор новой педагогической парадигмы, Ян Амос Коменский (*Comenius, Comenius, 1592–1670*), возрождая и в христианском ключе акцентируя античные идеи о воспитании (преимущественно идеи Платона и неоплатоников), постулирует, что человек является частью природы и подчиняется ее общим закономерностям. Его стремление к добродетели закономерно, поскольку заложено в человеческой природе как естественное стремление к самосохранению, причем как в онтогенезе, так и в филогенезе. В педагогической системе Я. А. Коменского человек рассматривается как целостное единство, как сын природы, что предполагает изучение законов природы уже в школе, из природы же вытекают законы духовной жизни человека и именно с ними необходимо согласовывать и все педагогические (воз)действия, и поведение воспитанников. Природосообразно раннее начало обучения (идея «материнской школы»). Чувственному восприятию в процессе развития способностей и умений ребенка отводится особая роль. Обучение структурируется от простого к сложному, от известного к неизвестному, от целого к частному. Природосообразность «Великой Дидактики» выражается в требованиях обучения всех всему в течение всей жизни (идея непрерывного обучения от «школы детства» к «школе старости») при посильности и доступности разъяснения, подкрепляемого чувственным опытом. Такое представление о природосообразности положило начало реальным социокультурным основаниям принципиально новой парадигмы воспитания Нового времени. В трудах «Пансофическая школа» (1651), «Панпедия» – «Всеобщее воспитание» (1657) смысл создания пансофической школы универсального образования должен, по Я. А. Коменскому, раскрывать «смыслы и замыслы Творца в отношении человека» и его собственно человеческой приро-

ды [Цит. по 12]. Именно Я. А. Коменский (и, видимо, впервые в истории науки вообще и педагогики как ее части) *вывел основания дидактики, то есть теории обучения из основных представлений о природосообразности воспитания* (а не наоборот!). Утвердившись в сознании сообщества европейских педагогов Нового времени, представления о природосообразности начинают постепенно эволюционировать, что не могло не отразиться на эволюции теории воспитания в целом.

*Physis* – физика, то, что «существует по природе», природа вещей, упорядоченная по логике целесообразного понимания и применения, становится основой рационального знания. Логика школы Нового времени выдвинула природосообразность как принцип обучения и воспитания. Научная программа эпохи Просвещения XVIII в. утвердила в педагогике примат философского сенсуализма: *Nihil est in intellectu quid non fuerit in sensu* – «Нет ничего в разуме, чего прежде не было бы в чувстве». Четко прослеживается научная линия эволюции: Б. Спиноза, Витторино да Фельтре, Д. Локк, Клод Гельвеций, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, А. Дистервег, К. Д. Ушинский, В. И. Водовозов, Н. Ф. Бунаков, Н. Ф. С. Грундтвиг, В. П. Вахтеров, Д. Дьюи, М. Монтессори. Это дает основание сформулировать в XX столетии современные научно-практические положения возрастного подхода в воспитании, понятие ведущей деятельности возраста и возрастной периодизации развития ребенка, выявить и доказать объективные закономерности формирования психических новообразований при овладении предметно-практической деятельностью (Ж.-П. Пиаже, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, А. В. Петровский, В. В. Давыдов).

В концепции воспитания Д. Локка люди от природы свободны от заблуждений и предрассудков, а с помощью воспитания свойства и качества психики ребенка можно изменить, поскольку ребенок рождается как *tabula rasa*, и на чистой доске его разума, зная, каковы его природные задатки и склонности, можно многое переписать и исправить. Ж.-Ж. Руссо видит миссию воспитателя в развитии задатков, способностей и склонностей воспитанника, заложенных самой природой, однако считает детский возраст не подготовкой к жизни, а частью полноценной жизни, воспита-

ние следует естественной природе ребенка и основано на закалке опытом и трудом. По сути, именно Ж.-Ж. Руссо впервые в истории мировой педагогики сделал акцент в природосообразности на воспитании свободном, исключая насилие над природой ребенка и его потребностями. В концепции И. Г. Песталоцци воспитание есть искусство воспитания природосообразно развитию организма ребенка, а подлинный гуманизм основан на вере, доверии и любви, в опоре на народность и родную природу. В своей педагогической системе Ф. А. В. Дистервег рассматривает принцип природосообразности как раскрытие природных задатков воспитанников в процессе педагогически поощряемого и стимулируемого развития активности воспитанников, важнейшей, по его мнению, черты личности на всех этапах ее становления и формирования. Понятие успешности обучения Ф. А. В. Дистервег связывает с воспитанием и природосообразностью, обращая внимание педагогов на приоритетность создания условий для здорового образа жизни воспитанников и в учебном заведении, и в семье. В педагогической концепции Н. Ф. С. Грундвига человек рассматривается как божественный эксперимент, а идея долженствования человека является ведущей, поскольку гипертрофированный эгоизм одиночки непременно порождает один из наиболее осуждаемых грехов христианской морали – грех пресыщения и уныния. К. Д. Ушинский природосообразность воспитания рассматривал как в философском, так и в педагогическом ключе, описывая закономерности созревания и становления ребенка, развитие его речи и умственной жизни, особенности его взаимодействия с окружающей природой и социальной средой, с миром родной культуры [Приводится по: 12].

В трудах ученых-педагогов XX в. возрастает не только роль субъекта познания, отношений, деятельности, но и вес научных взглядов на значение природосообразности деятельности познающего субъекта. На основе сложившегося научного багажа представлений о природосообразности воспитания и обучения, чему в большой степени содействовали идеи К. Маркса и труды ученых-марксистов, к 30–40-м гг. XX в. формируется «концептуальный букет» педагогической и возрастной психологии. Это культурно-историческая пси-

хология (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев), теория функциональных систем (П. К. Анохин), гуманистическая психология и психология познания (W. P. Piaget, A. Maslou, K. Paterson, K. R. Rogers, Дж. Брунер), теория развивающегося обучения (В. В. Давыдов). Д. Б. Элькинн всесторонне обосновывает концепцию ведущей деятельности ребенка на каждом возрастном этапе. Советский теоретик педагогики, историк Е. Н. Медынский показал, что с середины XVII в. принцип природосообразности выступал философской, методологической основой содержания и организации воспитания и обучения [9, с. 52–53]. В. А. Сухомлинский рассматривал процесс воспитания в соответствии с законами естественной и социальной природы, придавая особое значение единству труда, красоты и духовной жизни, последовательному развитию духовно-нравственных сил воспитанников в труде как основе самореализации человека. Воспитание жизнью, по В. А. Сухомлинскому, есть формирование гражданина, при котором среда обитания, «малая родина» несет в себе огромный нравственный воспитательный потенциал. Природосообразна и нравственная подготовка к семейным отношениям, к воспитанию в себе социальной и моральной готовности быть отцом или матерью [12]. Ш. А. Амонашвили особое внимание обращает на целостность природы ребенка, гуманное воспитание и обучение в соответствии с заповедью «не навреди!». По мнению В. В. Кумарина, идеи природосообразности воспитания и обучения соответствуют положениям Международной Конвенции о правах ребенка [5]. Психолог и педагог А. Кушнир утверждает, что «подлинная наука предполагает наличие такого фундамента в своем основании, который не зависит ни от погоды, ни от идеологии, ни от государственного устройства, ни даже, от педагогического опыта, ни от исторической личности, наконец. Именно такую модальность в педагогической парадигме создавал “высший принцип воспитания” – принцип природосообразности» [6, с. 62].

Представления о природосообразности в обучении, разработанные в педагогических теориях прошлого нашли отражение в учебниках и учебных пособиях по истории педагогики (А. Н. Джуринский, Е. Н. Медынский, З. И. Равкин, М. Ф. Шабаяева и др.). Отечественные педагоги кон-

ца XX – начала XXI в. (Б. М. Бим-Бад, Г. Б. Корнетов, В. М. Кларин) применяют принцип природосообразности в основном к процессам обучения. Однако современные представления о природосообразности, характеризующие новые особенности процесса воспитания, освещены в научных трудах Центра теории воспитания Института теории и истории педагогики РАО (Н. Л. Селиванова, Л. В. Алиева, И. Д. Демакова и др.), в работах последователей Л. И. Новиковой [1; 2; 7; 14–16].

Значительный вклад в развитие научной идеи природосообразности развития человека, его способностей и возможностей обучения внес И. П. Павлов. По И. П. Павлову, динамический стереотип представляет собой физиологическую основу обучения и воспитания социально приемлемых навыков удовлетворения базовых, витальных потребностей социального индивида [7]. Природосообразные динамические стереотипы в разных их проявлениях определяют различные стороны эмоциональной, разумной, интуитивной и сознательной деятельности человека, его эволюцию и прогрессивное развитие. Среди современных научных концепций, оказывающих значительное влияние на эволюцию современных представлений о природосообразности воспитания и обучения, особое место занимает нейронаука – синтетическая научная дисциплина, посвященная изучению нервных систем. Природосообразность обучения осмысливается с позиций новых математически точных методов измерений (нейровизуализация). На системном уровне рассматриваются вопросы сенсорной интеграции приобретенных рефлексов (т. е. динамических стереотипов), соотношенность познания с эмоциональным интеллектом (Д. Гоулман, П. Саловей, Д. Карузо) и динамикой обучения [Подроб. см.: 22]. По мнению нобелевского лауреата Эрика Кандэля, когнитивная психология стала одним из главных научных направлений в синтезе представлений о том, как работает мозг с точки зрения неврологии, педиатрии, школьной медицины и педагогики [22]. Это не что иное, как перспективное научное применение представлений о природосообразности обучения в филогенезе.

По определению Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), здоровье – это состояние физического, духовного и социального благополучия, а не только от-

сутствие болезней и физических дефектов. В педагогической практике целесообразно говорить о трех видах здоровья: о здоровье физическом, психическом и нравственном (социальном). Отличительными признаками нравственного здоровья человека являются ответственное отношение к честному труду, овладение культурой, активное неприятие нравов и привычек, противоречащих здоровому образу жизни. Социальное здоровье есть высшая мера человеческого здоровья, а природосообразное воспитание действительно является важнейшим фактором устойчивости и безопасности социума. Бесконтрольный «сетевой» характер информационно-цифрового социума порождает новые проблемы [17]. Обучая ребенка, нельзя его бросать на произвол судьбы, полагая, что благодаря воспитанию он сориентируется в Интернете сам. Игнорирование принципа природосообразности в воспитании и обучении ведет к задержкам физического и умственного развития, а в социально-нравственном плане – к инфантилизации, умножению числа «кидалтов» (от англ. *kid+adult*, «несовершеннолетних»). В монографии Дж. Палмера и У. Гассера нашли отражение признаки и тенденции, плюсы и минусы влияния технологического уклада «цифровой революции» на интеллектуальный и моральный облик «детей цифровой эпохи» [13]. Для изменяющейся теории воспитания это важно.

Сегодня природосообразность как закономерность процесса воспитания условно находит выражение в идее сосуществования и соразвития человечества и биосферы. Речь идет о новом парадигмальном сдвиге в воспитании, обусловленном общей тенденцией «дрейфа», «сдвига», «смены» парадигмы науки. По существу, это новое выражение представлений о природосообразности воспитания – в онтогенезе человека, в принципиально ином акценте воспитания как общественного явления. Учение о ноосфере (В. И. Вернадский, Тейяр де Шарден) есть возрождение идеи Я. А. Коменского о *паннатуресии* (побуждении к организации природосообразного порядка и согласованности жизни людей в общих, глобальных масштабах) на новом витке эволюции мира. В работах современных экологов и эволюционистов (Е. Одум, А. Печчеи, Б. Г. Голицын и др.) в соответствии с принципом природосообразности воспитания содержатся

воспитательные задачи. Это гуманитарная проблема подготовки современного учителя, способного передать воспитанникам идею нового сопряженного универсализма [19]. Надо дать воспитанникам возможность раскрыть ее на примерах науки, практики, жизненного опыта, осмысленных с позиций синергетического подхода в воспитании. Одна из центральных идей современного, неклассического рационализма – идея взаимозависимости Природы и Человека как составной части Природы, но не как выделенного наблюдателя, изолированного от Природы (Л. Н. Гумилев) [3]. По Н. Н. Моисееву, для образования *принципа ко-эволюции человека и биосферы* императив является профессиональным нормативом для любого педагога в любой подсистеме образования [7].

Что особенно важно в современной гуманитарной культуре воспитания в эпоху тотального цивилизационного кризиса технократического мира? Природосообразен сам синергетический подход в воспитании (Л. И. Новикова) [7; 10]. Он может быть настоящим ключом для понимания и отражения объективных реалий эволюции человеческого общества. Это способность учитывать природу человека и природу окружающей среды, принимать правильные решения и действовать на основе рационального выбора из неоднозначных вариантов решений жизненных задач. Решающая роль здесь отведена процессу общественно-воспитания (амбивалентный, герменевтический, культурно-исторический подходы в воспитании). Важно, чтобы теория воспитания сегодня и в перспективе ставила себе следующие масштабные цели.

1. Педагогам в процессе воспитательной деятельности необходимо культивировать у нового поколения целостные морально-этические и эстетические установки по отношению к природе, к биосфере в целом, активно, нестандартно, используя новые методы и формы обучения, последовательно формировать целостное мышление и поведение, и хотя бы общее понимание глобальных проблем [22]. У нового поколения нет адекватной альтернативы пониманию мира как целостного единства природной, социальной и духовной среды обитания [21]. В Международной Конвенции «О миротворческом воспитании», подготовленной Международным движением «Педагоги за мир и взаимопонимание», идея природосообраз-

ности воспитания является краеугольной.

2. В настоящее время представления о природосообразности воспитания и обучения включают идею *social responsibility* («социальной ответственности») в воспитании школьников и студентов в духе мира, прав человека и основных свобод [17]. Человек страдает, когда страдает и гибнет Природа. У воспитанников должно быть осознание ответственности за микросреду обитания, желание взрасти, трудиться, разумно потреблять и бережно воспроизводить ресурсы, сохраняя окружающую среду, думать о будущем, заботиться о грядущих поколениях. [1; 10; 21]. Это были мечты Платона, Конфуция и Я. А. Коменского, но таковы культурно-исторические витки эволюции! Сегодня – это категорические императивы представлений о природосообразности воспитания и обучения.

#### Библиографический список

1. Алиева Л. В. Методологическое осмысление общественного воспитания как объективно-субъективной социально-педагогической реальности // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2011. – № 3. – С. 163–170.
2. Беляев Г. Ю. Актуальные модели воспитания: век XXI-й // Отечественная и зарубежная педагогика: ИТИП 70 лет. – 2014. – № 5 (20). – С. 35–37.
3. Гумилев Л. Н. Конец и вновь начало: популярные лекции по народоведению // М.: Айрис-Пресс, 2011. – 384 с.
4. История философии: Запад – Россия – Восток (книга первая. Философия древности и средневековья) / под ред. Н. В. Мотрошиловой. – М.: «Греко-латинский кабинет», 1995. – 480 с.
5. Кумарин В. Школу спасет педагогика. Но – природосообразная // Народное образование. – 1997. – №5. – С. 10–11.
6. Кушниц А. Методический плюрализм и научная педагогика // Народное образование. – 2001. – № 1. – С. 62–63.
7. Личность школьника как цель, объект, субъект и результат воспитания: монография / Ред. Н. Л. Селиванова, Е. И. Соколова. – М., Тверь: ИПФ Виарт, 2004. – 336 с.
8. Леонтьев А. А. Педагогика здравого смысла // «Школа 2000... Концепции программы непрерывных курсов для общеобразовательной школы». – Вып. 1. – М.: Баллас, 1997. – С. 9–23.
9. Медынский Е. Н. Принцип природосообразности воспитания в истории педагогики // Советская педагогика. – 1956. – № 8. – С. 52–54.
10. Новикова Л. И., Кулешова И. В., Григорьев Д. В. Педагогическая реальность воспита-



- тельного пространства // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 1998. – № 3. – С. 14–20.
11. От глиняной таблички – к университету: Образовательные системы Востока и Запада в эпоху Древности и Средневековья: учеб. пособие. / под ред. Т. Н. Матулис. – М.: Изд-во РУДН, 1998. – 531 с.
12. Пискунов А. И. История педагогики и образования [Электронный ресурс]. URL: [http://nashaucheba.ru/v40923/пискунов\\_а.и.\\_история\\_педагогика\\_и\\_образования?page=29](http://nashaucheba.ru/v40923/пискунов_а.и._история_педагогика_и_образования?page=29) (дата обращения: 20.02.2015).
13. Пэлфри Дж., Гассер Урс. Дети цифровой эры. – М.: Эксмо, 2011. – 368 с.
14. Селиванова Н. Л. Воспитание: от теории к практике // Воспитательная работа в школе. – 2003. – № 5. – С. 5–9.
15. Степанов П. В. Мотивация педагогов как воспитателей // Народное образование. – 2009. – № 2. – С. 190–196.
16. Шустова И. Ю., Поляков С. Д. Педагогика «Я»: эскиз подхода // Новые ценности образования. – 2005. – Т. 21. – № 2. – С. 4–15.
17. Ansell Nicola. Children, youth, and development. – London; New York: Routledge, 2005. – 286 p.
18. Chwe Michael Suk-Young. Rational ritual: culture, coordination, and common knowledge. – Princeton, N. J.: Princeton University Press, 2001. – 130 p.
19. Stille Alexander. The future of the past. – New York: Farrar, Straus and Giroux, 2002. – 339 p.
20. The end of tradition? / edited by Nezar AlSayyad. – London; New York: Routledge, 2004. – 266 p.
21. Veronika Bennholdt-Thomsen, Nicholas G. Faraclas, Claudia von Werlhof. There is an alternative: subsistence and world-wide resistance to corporate globalization / edited by Victoria. – Australia: Spinifex Press; London; New York: Zed Books; New York: Distributed in the USA exclusive by Palgrave, 2001. – 240 p.
22. World Youth report, 2005: young people today and in 2015 / Department of Economic and Social Affairs. – New York: United Nations, 2005. – 192 p.

### *Belyaev Gennady Yurievich*

*Cand. Sci. (Pedag.), Senior Researcher of the Laboratory of the Theory of Education, Institute of Strategy and Theory of Education of Russian Academy of Education, gennady.belyaev2011@yandex.ru, Moscow*

## **EVOLUTION OF THE NATURE EQUIVALENT IDEAS FOR TEACHING WITHIN THE CONTEXTS OF CHANGES IN THE THEORY OF UPBRINGING \***

*Abstract.* The article analyzes the basic nature equivalent ideas for teaching, which were formed during several historical cultural epochs, reveals interesting regularities in shaping of the concepts of teaching, rested upon the ideas of nature equivalence in upbringing. The author stresses some priorities of the ideas, which modified their senses during the society transformations being accomplished at the wide civilization background, emphasizes evolutionary connections of ideas nature equivalence in upbringing with the contemporary situation in science and the pedagogical knowledge about the child. The parallels and the general meanings of the ideas for the naturally based education are revealed since the remote ancient times and are corresponded to the new concepts of contemporary science. In the context of the evolving ideas of nature equivalence in upbringing the contemporary role of teacher as educator are posed, and the general tasks of pedagogical activity in the process of the realization of the principle of nature equivalence are formulated within the framework of general changes taking place in the contemporary theory of upbringing.

*Keywords:* nature, nature of a human, nature equivalence, idea, evolution, changes, theory, upbringing, teaching, the biosphere.

\* The investigation is supported with grant of RFH (No 14-06-00088)

*Молокова Анна Викторовна*

*Доктор педагогических наук, заведующая кафедрой, Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, Новосибирск*

*Крамер Елена Александровна*

*Учитель начальных классов, Гимназия № 1, ekramer@yandex.ru, Новосибирск*

## **ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ**

*Аннотация.* В статье обоснована необходимость особого отношения к формированию нравственного поведения младших школьников в условиях информатизации жизни общества. Установлена методологическая связь между положениями фундаментальных научных подходов – личностно-ориентированного, культурологического, компетентностного, системно-деятельностного, современного научного взгляда на комплексность информатизации образовательного процесса в начальной школе и педагогическими приоритетами духовно-нравственного развития и воспитания младших школьников с учётом новых социально-культурных условий. Аргументирована необходимость активного включения в процесс формирования нравственного поведения младшего школьника и его семьи, всех педагогов, реализующих основную образовательную программу начального общего образования на основе принципов, учитывающих контекст информатизации.

*Ключевые слова:* младший школьник, формирование нравственного поведения, информатизация, духовно-нравственное развитие личности, виртуальное пространство, личная ответственность.

Обеспечение духовно-нравственного развития младших школьников является одной из стратегических целей развития начального образования. В данной области педагогической наукой накоплен значительный опыт. Однако современный социальный контекст характеризуется особыми обстоятельствами, возникающими на фоне активной информатизации общества в целом, и системы образования в частности. В связи с этим необходимо научно обосновать корреляцию существующих и вновь разрабатываемых идей системного духовно-нравственного развития и формирование нравственного поведения на уровне начального общего образования в контексте и с учетом специфики информатизации.

В качестве методологической основы решаемой проблемы нами были выбраны следующие фундаментальные научные подходы: личностно-ориентированный, культурологический, компетентностный, системно-деятельностный и комплексный подход к информатизации образовательного процесса в начальной школе.

*Личностно-ориентированный* подход представляет совокупность условий для развития механизмов самореализации,

самоорганизации, самовоспитания индивида, соблюдения им норм и культуры нравственного выбора, развития рефлексивных механизмов поведения, способности безопасного взаимодействия с людьми, цивилизацией [10]. В качестве истоков данного подхода чаще всего упоминаются работы Л. С. Выготского, В. А. Сухомлинского, К. Роджерса и К. Д. Ушинского. Л. С. Выготский обосновал необходимость целостного развития личности ребенка с его эмоциональной и духовной сферами [3]. Применительно к информатизации образования этот постулат означает необходимость осознания учителем того, что в процессе обучения работе с информацией необходимо обращать внимание на эмоциональное состояние ребенка, способствовать осознанию им важности духовного развития, пониманию ценности информации. В. А. Сухомлинский утверждал, что важным моментом в вопросах нравственного воспитания является «утверждение в юных сердцах мысли о том, что Человек – высшая ценность» [14, с. 173]. Автор отмечал важность оценки собственных поступков с позиции норм морали, значимость общественной оценки как регулятора поведения личности. Примени-

тельно к воспитанию школьников в условиях информатизации идеи В. А. Сухомлинского могут быть воплощены при соблюдении правил безопасного и этически корректного поведения в социальных сетях, личной ответственности в процессе информационной деятельности. К. Д. Ушинский, будучи основателем педагогической антропологии, впервые указал на то, что целью воспитания является совершенствование человека [16]. Опираясь на утверждение ученого, следует сделать вывод о необходимости создания педагогом условий для самосовершенствования школьников в процессе деятельности в виртуальном пространстве. В свою очередь, К. Роджерс считал, что человек есть единая функционирующая личность. А для того, чтобы быть полноценной, она должна обладать такими характеристиками, как: открытость переживанию, экзистенциальный образ жизни, организмическое доверие, эмпирическая свобода, креативность [19]. По отношению к воспитанию личности, живущей в современной информационной среде, данные характеристики не утратили своей актуальности.

Идеи основоположников личностно-ориентированного подхода получили свое развитие в работах Е. В. Бондаревской, И. С. Якиманской и ряда других учёных [1; 18]. Применительно к информатизации жизни общества и образования актуальным представляется создание педагогом различных учебных и воспитательных ситуаций, позволяющих младшим школьникам проанализировать все аспекты особенностей информационной деятельности, аргументировать выбор стратегии и тактики её осуществления. Существенно, что формируя нравственное поведение младших школьников в условиях информатизации образовательного процесса, учитель при всей значимости воспитательной миссии осуществляет обучение, понимаемое современной дидактикой как развивающий и воспитывающий процесс, направленный на «развитие личности в соответствии с социально обусловленными целями и образовательными запросами граждан» [6, с. 7].

Таким образом, педагогическими приоритетами с учётом положений личностно-ориентированного подхода являются: мониторинг нравственного развития лич-

ности; сочетание индивидуальных и коллективных форм организации деятельности обучающихся; применение интерактивных образовательных технологий, позволяющих индивидуализировать и дифференцировать образовательный процесс; привлечение членов референтной группы ребенка к его образованию и воспитанию в условиях информатизации. При этом очевидно, что воспитание нравственного человека в новой социокультурной ситуации не будет полноценным вне культуры. Выделим причины, позволяющие утверждать значимость *культурологического подхода*.

Во-первых, приобщение учащихся к культуре является основополагающим элементом системы духовно-нравственного развития и воспитания личности. О формировании личности в культуре с философской и психолого-педагогической точки зрения пишет С. И. Гессен [4]. Основой его «культурной педагогики» является антропологический и аксиологический подходы. Применительно к современным условиям воспитания младших школьников идеи С. И. Гессена могут быть реализованы с помощью вариативных личностных проб для решения задач нравственного выбора в ситуациях применения средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ).

Во-вторых, в соответствии с культурологической концепцией В. В. Краевского, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, отбор содержания образования базируется на проявленных в культуре общества знаниях, способах деятельности, опыте творческой деятельности и опыте ценностно-смыслового отношения к миру [15]. Это означает, что применение средств ИКТ в качестве инструментария образовательного процесса позволит в полной мере реализовать адекватное социальному заказу системы образования становление человека в современном социокультурном пространстве.

В-третьих, на современном этапе развития общества и образования усвоение ребенком культуры, присвоение и приращение культурных традиций не может обходиться без использования потенциала средств информатизации. Значит, воспитание высоконравственной личности, живущей в информационном обществе, невозможно без приобщения к культурным ценностям сво-

его народа, к культурному историческому наследию человечества. В связи с этим, целесообразно учитывать опыт ребенка и его семьи, сверстников при освоении и применении средств информатизации в решении разнообразных жизненных проблем.

Существенно, что *личностно-ориентированный и культурологический подходы* в контексте исследуемой проблемы тесно связаны друг с другом, так как, чтобы воспитать высоко нравственную личность, педагогу необходимо видеть в каждом ребёнке наивысшую ценность – Человека – и стремиться к его разностороннему развитию, а это невозможно без воспитания Человека культурного. В контексте информатизации это означает, что деятельность учителя должна быть направлена на достижение сложной педагогической цели: сформировать готовность и способность младших школьников относиться с уважением к каждому человеку, независимо от способа и содержания взаимодействия с ним, опираясь на присвоенные общечеловеческие и национальные ценности [5].

Значимость выбора *компетентностного подхода* обусловлена тем, что используя ИКТ в учебной и внеучебной деятельности, виртуально взаимодействуя с другими членами общества, младший школьник приобретает базовые для развития информационной компетентности личности умения. По определению И. А. Зимней, компетенции – это «некие внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования, которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлений» [7, с. 22]. В начальной школе ключевыми компетенциями являются: способность применять знания, приобретать умения и навыки, способствовать уровню развития социума, адекватно реагируя на воздействия окружающей среды, самостоятельно развивать личностные качества, обуславливающие данное соответствие [13]. Все вышеперечисленные компетенции актуальны и в информационном обществе. Средства ИКТ могут выступать в качестве эффективного инструмента развития базовых компетенций и формирования интегрального качества личности, то есть компетентности [12].

Для понимания особенностей формирования и развития компетентности личности

в информационном обществе средствами образовательного процесса соотнесем возможности организации познавательной деятельности младшего школьника с применением ИКТ для развития ключевых компетенций личности. В ходе обучения поиску, отбору, анализу, хранению и передачи информации младший школьник овладевает основами информационной компетенции. Овладевая умениями рационально использовать ИКТ, ученик осваивает азы компетенции сохранения здоровья. Создавая и представляя с помощью ИКТ продукт решения проблемной задачи, ребёнок приобретает коммуникативную компетенцию. При педагогически обеспеченном расширении образовательного пространства и за счёт увеличения числа субъектов виртуального общения развиваются социальные и межкультурные компетенции. Информационно-коммуникационная компетенция предполагает способность учащихся использовать электронную почту, социальные сети, участвовать в форумах, чатах с соблюдением норм онлайн-этикета. Социальная компетенция – умение находить компромиссные решения в случае возникновения конфликтной ситуации в виртуальном сообществе. Межкультурная компетенция личности в контексте информатизации жизни общества подразумевает проявление толерантности в виртуальном взаимодействии, что является сложной педагогической задачей.

Реализация *компетентностного, культурологического и личностно-ориентированного подходов* в образовательном процессе способствует постоянному участию ребёнка в активной деятельности, под которой понимают динамическую систему взаимодействия с окружающим миром [17]. Это значит, что в процессе формирования нравственного поведения младших школьников в условиях информатизации общества следует учитывать и *системно-деятельностный подход*. Основоположниками системного подхода являются Б. Г. Ананьев, П. Ф. Каптерев, А. Н. Леонтьев и др., деятельностного – В. Г. Афанасьев, Л. С. Выготский, Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др. Системно-деятельностный подход интегрирует научные идеи и определяет существенные для решения проблемы положения: 1) способности учащихся приобретаются и проявляются в процессе деятельности; 2) при

организации определенного вида деятельности у ребёнка формируются соответствующие этому виду способности и качества [11]. Исходя из этих положений, вся педагогическая деятельность и те усилия, которые направлены на формирование нравственного поведения школьников в условиях информатизации жизни общества, должны способствовать созданию особых условий для самовоспитания. К их числу относятся оптимально организованная информационно-образовательная среда, позволяющая реализовывать существенные для формирования нравственного поведения виды учебной деятельности, и профессиональная компетентность педагога.

*Комплексный подход к информатизации образовательного процесса в начальной школе* важен для решения проблемы потому, что раскрывает теоретико-концептуальный, организационно-педагогический, профессионально-личностный и критериально-оценочный аспекты этого педагогического явления в их единстве и взаимообусловленности. В соответствии с этим подходом необходимы: адекватная избранной методологии теоретическая модель; эффективное использование средств информатизации для достижения целей начального образования; педагогически целесообразные организационно-педагогические решения; привлечение педагогов и родителей обучающихся к решению воспитательно-образовательных задач в условиях информатизации; продуманная система оценки достижения планируемых результатов школьниками, в том числе и «результатов целенаправленного формирования общечеловеческих ценностей в условиях информатизации общества» [9, с. 107].

Для реализации положений *личностно-ориентированного, культурологического, компетентностного, системно-деятельностного* подходов и *комплексного подхода в условиях информатизации образовательного процесса в начальной школе* (применительно к формированию нравственного поведения младших школьников) целесообразно опираться на базовую систему принципов: гуманизма, непрерывности, индивидуализации, сохранения здоровья, комфортности информационной образовательной среды.

Таким образом, анализ ключевых положений фундаментальных научных подходов

и современного научного взгляда на информатизацию начального образования в контексте решаемой исследовательской проблемы позволил выделить концептуальные и организационно-педагогические приоритеты, определить принципы формирования нравственного поведения младших школьников в условиях информатизации, приступить к теоретическому моделированию этого процесса.

#### Библиографический список

1. *Бондаревская Е. В.* Реализация идей личностно-ориентированного образования в начальной школе: монография. – Архангельск: Поморский ун-т, 2006. – 288 с.
2. Большой энциклопедический словарь. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая Российская энциклопедия; СПб: Норинт, 2000 – 1456 с.
3. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 2012. – 350 с.
4. *Гессен С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа – Пресс, 1995. – 448 с.
5. *Данилюк А. Я.* Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М., Просвещение, 2013 – 24 с.
6. *Загвязинский В. И.* Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики: монография. – Изд-во ТюмГУ, 2011. – 176 с.
7. *Зимняя И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.
8. *Калина И. И.* Культурологический и ценностный подходы к модернизации педагогического образования: монография. – Йошкар-Ола: Марийский государственный технический университет, 2009. – 188 с.
9. *Молокова А. В.* Комплексный подход к информатизации образовательного процесса в начальной школе: монография. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2011. – 366 с.
10. *Осипова С. И.* Развитие личности учащихся в системе образования. – Красноярск: Краснояр. гос ун-т, 2002. – 249 с.
11. Системно-деятельностный подход – методологическая основа ФГОС: коллективная научная монография. – Курган: Институт развития образования и социальных технологий, 2013. – 132 с.
12. *Смолянинова О. Г.* Компетентностный подход в педагогическом образовании в контексте использования мультимедиа: монография. – Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 2006. – 172 с.
13. Современная начальная школа: компетентностный подход: монография. – Якутск: Изд-

во Якутского государственного университета, 2009. – 119 с.

14. Сухомлинский В. А. Антология гуманной педагогики. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2002. – 224 с.

15. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Ленера. – М.: Педагогика, 1983. – 282 с.

16. Ушинский К. Д. Педагогическая антропология: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. – М.: УРАО, 2002. – 512 с.

17. Хуторской А. В. Системно-деятельностный подход в обучении: научно-методическое пособие. – М.: Изд-во Эйдос; Изд-во Института образования человека, 2012. – 63 с.

18. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

19. Rogers C. *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. – Boston, 1961. – 420 p.

**Molokova Anna Viktorovna**

*Dr. Sci. (Pedag.), the head of the Department of the Teachers' Professional Re-Training Institute, Novosibirsk*

**Kramer Elena Alexandrovna**

*Teacher, Novosibirsk city Gymnasium № 1, ekramer@yandex.ru, Novosibirsk*

**FORMATION OF MORAL BEHAVIOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS  
IN CONDITIONS OF INFORMATIZATION**

*Abstract.* In the article the necessity of a special attitude to the formation of the moral behavior of primary school students in the computerization of public life. Established methodological connection between the positions of the fundamental scientific approaches (a student-centered, cultural, competence, Systematic-activity, the modern scientific view of the complexity of the information-educational process in primary school) and pedagogical priorities of spiritual and moral development and education of primary school children in view of new social and cultural conditions. In the article the necessity is proved of active involvement in the process of formation of the moral behavior of the primary school students and their families, all the teachers implementing basic educational program of primary education on the basis of the context of computerization.

*Keywords:* primary school student, the formation of moral behavior, computerization, spiritual and moral development of the individual, virtual space, from personal responsibility.

**Ахметов Нурлан Каркенович**

*Доктор педагогических наук, заведующий кафедрой химии, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Kamilla.3012@mail.ru, Алматы, Казахстан*

**Жаксыбаев Мельдебек Жумабекович**

*Доктор химических наук, доцент кафедры химии, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, meldebek58@inbox.ru, Алматы, Казахстан*

**Нурахметова Айгуль Радылкановна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры химии, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, nurahmetova@bk.ru, Алматы, Казахстан*

**Сагимбаева Айшан Есенгазиевна**

*Кандидат химических наук, ст. преподаватель кафедры химии, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, sagimbaeva70@mail.ru, Алматы, Казахстан*

**ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНЫХ ИГР В ОБУЧЕНИИ**

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются вопросы применения учебных игр в фундаментальных науках. Трудности использования учебных игр связаны с выделением основных тем, узловых вопросов изучаемого предмета, определения их особенностей, благодаря которым необходимо создавать игры или моделирования. Перечислены методические требования и правила, использование которых позволит успешнее применять в обучении игры и моделирование. С помощью опросов и анкетирования выявлено отношение учащихся к применению игр и моделирования в обучении.

*Ключевые слова:* игровое обучение, активизация, учебный процесс, моделирование.

Ранее в статьях «Учебные игры: анализ и систематизация» и «Технология создания учебных игр», опубликованных в «Сибирском педагогическом журнале», были рассмотрены теоретические основы классификации игр и моделирований, а также технология создания учебных игр [2; 4]. Обсуждаемые в этих статьях вопросы могут быть приняты в качестве основы при создании учебных игр и моделирований, в первую очередь в практике преподавания фундаментальных дисциплин, таких, как физика, биология, математика, химия и т. д. Это особенно важно потому, что учебных игр, основанных на знаниях учащимися наиболее общих законов естественных дисциплин, предложено очень мало. Связано это с тем, что учебные игры, направленные на обучение природным законам и закономерностям, сравнительно трудно создаются. Так как, прежде всего, их трудно подготовить, а также из-за того, что преподаватель, создающий такого рода игры, должен уметь применять игровое обучение и одновременно знать основные закономерности и методику преподаваемой учебной дисциплины. Перед таким преподавателем стоит несколько

важных проблем, для решения которых он должен связать в единое целое закономерности учебной дисциплины с возможностями игрового обучения.

В связи с этим, понимая, что применение учебных игр в фундаментальных науках только сейчас начинает свое развитие, а порядок или методика применения игрового обучения в учебном процессе вообще представляется «белым пятном», такому преподавателю, прежде всего, следует соблюдать ряд условий, выполнение которых позволит полноценно использовать игры и моделирования в обучении. Прежде всего, это касается самого содержания учебной дисциплины и применяемой для ее изучения технологии обучения.

Поэтому при подготовке учебных игр необходимо сразу же выделить основные темы, узловых вопросы изучаемого предмета, определить их особенности, благодаря которым будут создаваться игры или моделирования. Такими особенностями могут быть изучаемые однотипные свойства отдельных составляющих изучаемого предмета, сопоставление которых можно проводить в игровой форме. Или создание игр и моделирований для лучшего усвоения раз-

личного рода систематизаций, классификаций и схем. Очень важно суметь определить, выделить и предложить учебные игры для наиболее главных особенностей учебного материала, так как основной нашей целью является именно знание учащимися фундаментальных основ предмета.

После определения особенностей главных тем, узловых вопросов изучаемого материала наступает очередь поиска соответствующих правил игры, которые бы позволяли решить положительно поставленную задачу активизации учебного процесса.

Другими словами, требуется создать структуру игры, на основе которой возможно организовать процесс обучения в условиях его активизации путем применения элементов игрового обучения. Это является достаточно трудной задачей, особенно когда дело касается подготовки учебных игр и моделирований не только для отдельных разделов учебной программы, но и для всей программы в целом.

В качестве положительного примера и успешного решения всех поднятых вопросов можно привести работу, в которой применение игр связано с освоением курса химического качественного анализа изучаемого во многих высших учебных заведениях и колледжах [3]. Так в качестве главных сведений, которые необходимо знать учащемуся после окончания обучения этому курсу аналитической химии, авторы выделяют следующие.

*Первое* – это знание учащимися основных схем и методов химического качественного анализа (сероводородный, кислотно-основной, аммиачно-фосфатный и т. п.). Усвоение учащимися этих основных схем и методов химического качественного анализа дает им общее представление о направлении, путях разделения и идентификации ионов различных химических элементов. То есть эти знания позволяют учащимся логически понимать и применять на практике различные методы анализа, четко осознавая, что они из себя представляют.

*Второе* важное знание вытекает непосредственно из первого. Учащимся следует хорошо изучить и знать последовательность хода анализа катионов или анионов, наиболее часто применяющихся методов химического качественного анализа.

В то же время знание последовательно-

сти хода анализа различных методов имеет и важное самостоятельное значение, показывая учащимся возможности для реализации различных подходов в случае возникновения у них практической надобности.

*Третье* знание, в количественном отношении, по-видимому, является самым трудоемким, имеющим достаточно большой объем сведений, которые учащемуся необходимо будет просто выучить и затем помнить в своей профессиональной деятельности. Этим условием будет знание учащимися всех соответствующих частных реакций изучаемых катионов и анионов. Поэтому очень важно помочь учащимся запомнить все эти важные сведения не путем механического запоминания, а активизируя этот процесс.

*Четвертым* знанием, для окончательной убежденности в полноценной подготовке учащегося по химическому качественному анализу, является умение учащихся решать так называемые «теоретические смеси веществ». В аналитической химии под этим понимается задание, в котором учащемуся дается для решения задача – гипотетическая смесь различных химических соединений. Решением этой задачи является определение: какие из составляющих компонентов смеси между собой прореагируют; какие новые соединения образуются в результате возможных химических реакций, в какой форме это произойдет; будет ли при этом происходить образование осадков, выделение газов или изменение цвета смеси. Для возможного усложнения поставленной задачи преподаватель может обсудить с учащимися также и пути, схемы анализа гипотетической смеси. Умение решать «теоретические смеси веществ» представляет собой условную вершину, сумму всех теоретических знаний, которые должен получить учащийся при обучении его химическому качественному анализу [1; 5].

В целом, все эти четыре знания являются наиболее важными и нужными для успешной подготовки учащихся по качественному химическому анализу аналитической химии.

При этом в работе Н. К. Ахметовой, А. Р. Нурахметова и А. Е. Сагимбаева приводятся примеры конкретных учебных игр и методика их использования для обучения учащихся [3].

Одновременно с применением игрового обучения следует способствовать «игро-



вым настроениям» учащихся. Выбор игры чаще всего осуществляет сам преподаватель в зависимости от индивидуальных особенностей группы и отдельных учащихся. Преподаватель так же определяет объём и структуру учебного материала, который используется в процессе игры.

В то же время ко всему вышесказанному следует присоединить несколько основных методических требований, использование которых позволит успешнее применять в обучении учебные игры и моделирование:

- должна быть установлена определенная педагогическая мера использования учебных игр на занятиях;

- необходимо при обучении применять наиболее эффективные модели игр и моделирований;

- моделируемые в игре ситуации должны быть максимально близки к учебной действительности;

- необходим соответствующий эмоциональный фон, учащиеся должны быть психологически готовы к работе в атмосфере взаимодействия, соревнования в условиях коллектива;

- содержание игр и моделирований, правила их проведения необходимо отразить в соответствующей учебно-методической литературе для учащихся;

- применяемые игры и моделирования должны соответствовать уровню учебной подготовленности учащихся, способствовать их интеллектуальному росту.

При этом к вышеизложенным требованиям стоит добавить ряд дополнительных правил, имеющих несколько большую практическую и методическую направленность.

1. Материальное оформление учебной игры (карточки, таблицы и т. п.) должно быть выполнено на хорошем техническом уровне.

2. Учащиеся должны быть предварительно хорошо ознакомлены с правилами учебной игры.

3. При первоначальном использовании любой учебной игры рекомендуется показать её практическое применение учебной группе с помощью успевающих учащихся.

4. Следует избегать такого положения в учебной игре, когда в ней участвуют слишком много игроков (больше 5–6) или когда на руках у отдельного игрока находится больше 7–8 игральных фишек. То есть в случае боль-

ших групп учащихся рекомендуется заранее подготовить определенное количество различных комплектов игр с тем, чтобы существовала возможность смены вариантов у различных групп играющих. Выполнение этого правила позволит сохранить динамичность и занимательность применяемых учебных игр. И кроме этого позволит также проверить знание учащимися различных вопросов, выбранных преподавателем по изучаемой теме.

5. Качественный состав играющих групп следует подбирать по принципу: на несколько сильных в учебе учащихся примерно 30 % слабых.

6. Результаты учебных игр должны непосредственно входить в результаты оценок знаний учащихся, получаемых ими на контрольных работах, рубежных опросах и т. п.

7. При использовании учебных игр рекомендуется вначале составлять комплекты игр по отдельным составляющим общего вопроса, а затем уже комплект общей игры.

8. Учебная игра не должна противопоставляться традиционным методам обучения. Преподавателю необходимо органически связывать их в единое целое.

9. Учебные игры дадут наибольший эффект только при регулярном использовании их на семинарских и других занятиях.

10. Преподаватель должен внимательно следить за тем, чтобы все учащиеся были охвачены игрой, т. к. не принимающие участие в игре могут отвлекать «играющих» (обучающихся) или подсказывать им.

11. Для плохо подготовленных по каким-либо причинам учащихся следует составлять легкие варианты игр с последующим переходом к более сложным.

12. В тех случаях, когда учащиеся достаточно подготовлены по учебной программе и хорошо усвоили предложенные им учебные игры, необходимо использовать эти игры комплексно, т. е. чаще менять их (по мере возможности) на занятиях. Это позволит избежать однообразия и сопутствующих этому моментов во время занятий.

Отдельные пункты вышеприведенных требований и правил отмечались и другими педагогами, использующими игровое обучение в практике. Например, американским исследователем G. Kachaturoff [10] и отечественными авторами [6; 7; 8].

Обобщая вышеизложенные требования

и правила, следует сказать, что основные их положения действительны для всех учебных игр, создающихся в различных дисциплинах всех фундаментальных наук.

Особое место при создании и применении игр и моделирований имеет последующая завершающая оценка созданной модели. Этот последний компонент модели – период обсуждения – позволяет учащимся и преподавателю собраться вместе после проведения игры для внимательно-го, вдумчивого анализа ее итогов и определения ее значимости в достижении поставленных целей. К примеру, G. Kachaturoff для оценки созданной модели игры предлагает обсудить следующие вопросы: была ли использованная в игре ситуация лучшей из возможных для достижения намеченной цели; какие дополнительные цели реализуются в процессе игры; были ли правила игры краткими и точными; как были мотивированы учащиеся и т. д. [10].

Нам представлялось интересным выяснить отношение самих учащихся к игровому обучению, их оценку положительных и отрицательных сторон игр и моделирований. Проведенные среди учащихся анонимные опросы и анкетирование показали, что более двух третей учащихся предпочитают учебные занятия, проводимые с использованием игр и моделирований, а еще большее число учащихся относится к ним положительно. Больше половины учащихся собираются использовать игровое обучение в своей будущей профессиональной деятельности. Отмечалось и определенное повышение качества знаний у учащихся после использования на занятиях учебных игр и моделирований. Примерно такой же качественный эффект показан в результатах исследований работы K. Ericson, M. Ericson [9].

В заключение остается добавить, что учебные игры и моделирования удобно использовать также при проведении различного рода олимпиад, конкурсов и т. п.

Предложенное игровое обучение направлено на дополнение существующих методов и форм обучения учащихся. Только в этом видится наиболее рациональное применение игрового обучения.

#### Библиографический список

1. Алексеев В. П. Курс качественного химического полумикроанализа. – М.: Химия. – 1973. – 412 с.
2. Ахметов Н. К., Нурахметова А. Р. Технология создания учебных игр // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 6. – С. 65–70.
3. Ахметов Н. К., Нурахметова А. Р., Сагымбаева А. Е. Игровое обучение в химическом качественном анализе. – Алматы: Улагат, 2015. – 251 с.
4. Ахметов Н. К., Нурахметова А. Р., Таналова О. Б. Учебные игры: анализ и систематизация // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 4. – С. 117–121.
5. Крешков А. П. Бессероводородные методы качественного полумикроанализа. – М.: Высшая школа. – 1979. – 289 с.
6. Пидкасистый П. И., Арыстанов М. Ж., Хайдаров Ж. С. Проблемно-модельное обучение: вопросы теории и технологии. – Алма-Ата: Мектеп. – 1980. – 204 с.
7. Семенова Е. В. Дидактическая игра в процессе формирования коммуникативных умений студентов педвуза: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1984. – 230 с.
8. Харченко С. Я. Педагогическая игра как метод формирования у студентов общественно-педагогических умений: дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1984. – 254 с.
9. Ericson K., Ericson M. Simulation and Games Exercises in large lecture classes // Communication Education. – 1979. – V. 28. – P. 224–229.
10. Kachaturoff G. Learning Through Simulation. The social studies. – 1978. – V. 69 – P. 222–226.

#### *Akhmetov Nurlan Karkenovich*

*Dr. Sci. (Pedag.), head of the department of the Kazakh national pedagogical university named after Abay, Kamilla 3012@mail.ru, Almaty*

#### *Zhaksibaev Meldebek Zhymabekovich*

*Dr. Sci. (Chemi.), Assist. Prof. of the Department chemistry of the Kazakh national Pedagogical University named after Abay, meldebek58@inbox.ru, Almaty*

***Nurakhmetova Aigul Radylkanovna***

*Cand. Sci. (Chemi.), Assist. Prof. of the Department of chemistry of the Kazakh national Pedagogical University named after Abay, nurahmetovaa@bk.ru, Almaty*

***Sagimbayeva Aizhan Esengazyevna***

*Cand. Sci. (Chemi.), senior teacher of the Kazakh national Pedagogical University named after Abay, sagimbaeva70@mail.ru, Almaty*

### **PRACTICE OF USE OF EDUCATIONAL GAMES IN TRAINING**

*Abstract.* The questions of educational games application in fundamental sciences are considered in this paper. Difficulties of use of educational games are connected with allocation of the main subjects, nodal questions of the studied subject, determination of their features due to which it is necessary to create game or modeling. The following stage is search of the corresponding rules of the game which would allow positively solve an objective of educational process activization. Notably, it is necessary to create structure of game which is capable to correspond to process of training in the conditions of its activization by application of elements of game training. When it concerns preparation of educational games and modelings not only for separate sections of the training program, but for all program in general, the task becomes difficult.

Authors offered the main points the most important and necessary for successful training of pupils according to the qualitative chemical analysis of analytical chemistry.

*Keywords:* game training, activization, educational process, modeling.

*Смолонская Анна Николаевна**Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического образования, Костромской государственной университет им. Н. А. Некрасова, sergiusav@mail.ru, Кострома*

## **ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩАЯ ИДЕЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ**

*Аннотация.* В статье рассмотрена преемственность как системообразующая идея формирования жизненных компетенций у детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях современного непрерывного образования. Проводится мысль о том, что преемственность в психолого-педагогических исследованиях представлена как закономерность образовательного процесса, где связь последующего с предыдущим представляет собой отражение наиболее прочных, существенных, общих, необходимых, повторяющихся объективных связей и отношений, возникающих и проявляющихся в ходе данного процесса. Основное внимание уделяется согласованию программ педагогической деятельности в дошкольный и начальный школьный период, обеспечению связей по подготовке детей к жизни в обществе, развитию их компетенций, формирование которых происходит у ребенка в ходе познания собственного потенциала и в развитии положительного образа собственного «Я», а также обеспечению условий, способствующих активному познанию окружающего мира, участию в процессе обучения и учения. Проведенный анализ научных публикаций и результатов исследований позволил сделать вывод о том, что преемственность выступает как закономерность образовательного процесса.

*Ключевые слова:* жизненные компетенции, непрерывное образование, преемственность, дошкольная ступень, начальное образование, социальный опыт.

Современный этап развития образования характеризуется его непрерывностью на протяжении всей жизни человека, что позволяет постичь нынешние и будущие достижения науки и практики, адаптироваться в социуме, реализовать свой личный потенциал. Значимыми характеристиками такого образования являются: гибкость, вариативность, доступность во времени и пространстве, индивидуализация. Несмотря на разнотипность входящих в системы образования учреждений, разнохарактерность объектов и субъектов учебно-воспитательного процесса, разнообразие целей и этапов, многофакторность, влияющую на качество выпускников в целом, ключевое значение при этом имеет преемственность как одна из приоритетных задач образования.

В психолого-педагогической литературе имеются различные точки зрения на сущность преемственности, где одни авторы рассматривают ее как методологический (А. А. Кыверялг, Я. Э. Умборг, Н. А. Федосова и др.), общепедагогический (А. Н. Андриянчик, Ю. А. Кустов и др.) или дидактический (Б. С. Гершунский, Ю. Н. Кулюткин, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов и др.) прин-

цип, другие – как общепедагогическую закономерность (С. М. Годник, Н. Н. Олейник, Д. Ш. Ситдикова и др.) или педагогическое условие (П. А. Михайлов, Э. С. Черкасова и др.), третьи, не вводя понятия «общедидактический принцип», по сути дела раскрывают сущность преемственности как принцип обучения и воспитания подрастающего поколения (К. И. Золотарь, А. М. Леушина, А. А. Люблинская, А. П. Усова, Д. Б. Эльконин и др.).

Являясь показателем непрерывности образовательного процесса в каждый момент времени, проблема преемственности в психолого-педагогической науке традиционно обсуждается в контексте оптимальности перехода ребенка с одной ступени образования на другую и нормальности, полноценности развития ребенка как на этапе перехода, так и в границах конкретной ступени. Стратегическим приоритетом при таком переходе является осуществление преемственности как формирование умения учиться, которое включает в себя необходимость целенаправленного развития ребенка в более раннем возрасте.

Согласно мнению Т. А. Ромм, многоуровневость человеческого бытия (как части

целого, как уникальной целостности) обеспечивается, с одной стороны, достижениями на «макроуровне» социальности, то есть обеспечением возможности человеку быть частью сообщества, социальной группы, а с другой стороны, на «микроуровне» социальности: возможностью выражения, реализации своей уникальности, обособленности, экзистенциальной сущности в реальных социокультурных условиях [6].

В исследованиях О. К. Логиновой, Е. Б. Лысовой, Л. И. Писаревой, А. К. Савиной отмечено, что анализ школьных законов зарубежных стран, государственных документов, научных публикаций и полемики в периодической печати свидетельствует, что проблема преемственности в учебно-воспитательной деятельности дошкольных учреждений и начальных классов общеобразовательной школы решается на уровне целей и задач дошкольного и начального образования, отбора содержания обучения, применения методов и средств работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, выравнивания образовательных возможностей дошкольников, индивидуализации работы с детьми, нуждающимися в педагогической помощи и поддержке. Значимость решаемых за рубежом задач в области усиления взаимосвязи между двумя первыми этапами образования повлияла на изменение статуса дошкольного образования, которое во всех развитых странах является предметом национальной политики, а раннее и дошкольное детство – оказывает положительное воздействие на последующую успешность детей, уровень их развития и процесс социализации.

Исследователи отмечают, что решением проблемы преемственности между дошкольным и начальным образованием в зарубежных странах является разнообразие подходов к практической реализации этого процесса, обусловленное специфичностью культур, историческими традициями, национальными особенностями, актуальными потребностями каждой страны, государственной политикой в области дошкольного образования, своеобразием путей развития педагогической науки и практики в данной сфере. В подавляющем большинстве стран дошкольное образование является неотъемлемой частью школьных систем.

До недавнего времени Германия, по причинам различного характера, уделяла недостаточно внимания развитию дошкольного образования, и это стало для страны серьезной социальной проблемой. В 2004 году между федеральными землями была заключена договоренность о раннем образовании в дошкольных учреждениях. Образовательная программа включена в комплексную систему общего развития ребенка, которая реализуется в условиях различных педагогических концепций (педагогика М. Монтессори, билингвальных детских садов, детских садов с оздоровительным компонентом и других) [4].

В ходе рассмотрения содержательного аспекта реализации педагогики для всех (В. Ланвер) мы выявили, что преодоление проблем, возникающих из-за индивидуальных особенностей детей, возможно за счет совмещения воспитательных и образовательных мероприятий, радикального реформирования дифференцированных воспитательных и образовательных систем [3].

Данный подход предполагает обучение всех детей (G. Feuser, J. Jerg, W. Schumann, St. Thalheim), находящихся на разных уровнях актуального развития, в соответствии с их компетенциями, особенностями развития восприятия, мышления, поведения. Признание индивидуальности и уникальности каждого ребенка (в контексте имеющегося опыта прошлых лет) и, как следствие, неоднородность группы, подразумевает выявление достижений каждого ребенка, с целью определения дальнейших шагов в процессе обучения. Это имеет большое значение для построения и осуществления стратегии поддержки ребенка, создания сбалансированного учебного плана, включающего особенности всех детей во всем разнообразии развития их академических и жизненных компетенций [10; 11].

Педагогическая деятельность в немецких детских дошкольных учреждениях сосредоточена на формировании компетентности детей в таких областях, как: развитие речи, подготовка к овладению письмом и формирование навыков общения; личностное и социальное развитие ребенка; формирование системы моральных ценностей (религиозное воспитание); формирование основ математических и природоведческих знаний,

а также овладение основами информатики; музыкальное развитие; ознакомление с человеческим организмом, ролью движения в жизни человека и значимостью здоровья; социальным и животным окружающим миром, жизненными компетенциями [7].

Родители привлекаются к участию во внеклассных занятиях, к управлению детским садом, планированию бюджета, сотрудничеству с организациями, обеспечивающими реализацию и поддержку обучающих программ для дошкольников, акцент в которых сделан, в том числе и на развитии жизненных компетенций у детей, их самостоятельности [7].

Задачи дошкольного образования в Финляндии формулируются следующим образом: 1) воспитать в детях самоуважение, эмпатию, способность понимать чувства других; 2) научить их сохранять свою индивидуальность и при этом ладить с окружающими; 3) без чувства уверенности невозможно раскрытие творческого потенциала, поэтому важно, чтобы каждый день дети чувствовали себя уверенными в том, что их слушают и слышат [7].

По мнению авторов, от общего направления развития дошкольного образования в Европе отличается французская система, в которой особое внимание обращается на постижение детьми основ жизни в обществе, развитие речи, выявление проблем для их своевременной корректировки, развитие самостоятельности, приобретение жизненного опыта и знаний о жизни, при этом акцент делается на формировании у детей жизненных компетенций как ключевых [7; 10; 11].

В рамках интеграционных процессов расширяются цели дошкольного и начального этапов образования, в которых речь идет о поддержке ребенка в познании собственного потенциала и в формировании положительного образа собственного «Я»; создании условий для активного познания ребенком окружающего мира, участия в процессе обучения и учения; организации ситуаций, способствующих развитию внутренне мотивированной активности ребенка, вытекающей из его потребностей и поставленных перед ним задач; создании условий для повышения самооценки и креативной деятельности ребенка; оказании помощи ребенку в нахождении его места в группе ровесников, уста-

новлении контактов с окружающей средой, формировании положительного отношения к семье, обществу, региону, стране, Европе, миру; познании ребенком и самого себя; развитии умения функционировать в мире; формировании ценностных ориентаций детей [7].

В России, в системе дошкольного образования, преемственность рассматривается в качестве одной из важных проблем, решение которой обеспечивает создание единой целостной системы педагогических влияний на ребенка. В данном аспекте преемственность предполагает внутреннюю связь общего, физического и духовного развития дошкольного и школьного детства, внутреннюю подготовку ребенка при переходе от одной ступени формирования личности к другой. Осуществление преемственности в работе образовательных учреждений заключается в развитии у ребенка готовности к восприятию нового образа жизни, развитию эмоционально-волевых и интеллектуальных способностей, которые дают ему возможность овладеть более широкой познавательной программой.

Следует отметить, что наиболее остро проблема преемственности стоит в момент поступления детей в школу. Данная проблема возникает по следующим причинам: во-первых, из-за недостаточно плавного изменения методов, форм и содержания обучения, которые зачастую приводят к падению успеваемости и росту психологических трудностей; во-вторых, из-за того, что обучение на предшествующей ступени зачастую не обеспечивает непрерывности в развитии способностей, достаточной готовности, сформированности компетенций обучающихся, обеспечивающих успешную их адаптацию в школе.

Установление необходимой связи между новым и старым, в ходе расширения и углубления компетенций обучаемых на более высокой научно-практической основе, позволяет придать образовательному процессу в целом динамичный, перспективный характер, взаимно активизирующий деятельность педагога и ребенка, обеспечивающий взаимосвязь как в содержании, так и в формах, методах, приемах взаимодействия и познания между этапами, ступенями и составными частями обучения и деятельности обучаемого и обучающихся. Основными линиями

преемственности дошкольного и начального образования являются преемственность стандартов дошкольного и начального общего образования, образовательных программ, диагностических требований к достижениям детей.

Анализ психолого-педагогических исследований указывает на то, что в них преимущественно раскрываются следующие направления. Изучается вопрос о реализации принципа преемственности в обучении, его связь с поступательностью, сохранением самооценности каждого этапа, обеспечением возможности перехода и успешного его функционирования на следующем этапе [2].

Кроме того, преемственность исследуется в рамках создания и функционирования образовательных комплексов «детский сад – школа» (Р. А. Должикова, М. М. Пашкова, Е. П. Попова, Э. Э. Сенина, Г. Ф. Суворова, Л. В. Тимошенко и др.), определены тип взаимодействия педагога с детьми и способы его педагогической деятельности, необходимость и содержание новой ступени образования, условия обеспечения адекватного содержания, осваиваемого в новом ведущем типе деятельности, принципы разработки психолого-педагогических программ поддержки перехода ребенка с дошкольной ступени образования на начальную, на основе выявления субъектных предпосылок удовлетворения потребности ребенка в школьном образовании, разработки нормативной модели его перехода на новую ступень образования.

По мнению Е. П. Поповой, социальный опыт ребенка является результатом социализации и воспитания. Овладение им у ребенка происходит двумя взаимосвязанными путями. Первый путь идет стихийно, так как человек с самых первых шагов свою индивидуальную жизнь выстраивает в присутствии человеческому миру общественно-историческом опыте (ребенок не просто вбирает воздействия окружающей среды, а, включаясь в совместные с другими людьми акты поведения, присваивает социальный опыт). Второй путь реализуется и как целенаправленный нормативный, специально организованный обществом в соответствии с его социально-экономической структурой, идеологией, культурой и целями воспитания, просвещения, обучения процесс [5].

Главной составляющей психолого-педагогического механизма формирования социального опыта на дошкольной и начальной ступенях образования является деятельность, которая представляет собой и способ, и условие, и форму выражения культурно-исторического воспроизведения социального опыта.

В контексте преемственности механизм усвоения детьми социального опыта представлен Е. П. Поповой как последовательное решение задач формирования личности ребенка, его усиленной социализации, предусматривающий в качестве одного из обязательных условий непрерывность воспитательно-образовательного процесса. Особое значение это приобретает при переходе ребенка из одного статуса – выпускника детского сада, в другой – ученик первого года обучения начальной школы; непрерывность воспитания при этом обеспечивается оптимальной организацией преемственности между детским садом и школой, представляющей собой один из этапов целостного процесса формирования личности ребенка [5].

Итак, организация процесса обучения, воспитания и развития детей основана на идее преемственности дошкольного и начального этапов образования с учетом самооценности каждого, при опоре на их потребности и возможности, условия для сохранения детской индивидуальности, раскрытия и развития способностей каждого ребенка, и имеет приоритетное значение для развития личности старшего дошкольника и младшего школьника, предполагает формирование познавательных и социальных качеств, без которых социализация не будет успешной [1].

На этой основе определены конкретные преемственные связи и перспективные задачи дошкольного и начального образования. Первые предполагают согласование процессов приобщения к здоровому образу жизни, обеспечения эмоционального благополучия ребенка, формирования знаний об окружающем мире как основы развития деятельности (восприятия, коммуникации, познания, игры), развития возрастной компетентности в сфере отношений к миру, людям, умений сотрудничества, при педагогической помощи по совершенствованию сформированных качеств. Вторые – предусматривают:

осознанное принятие ценностей здорового образа жизни и регуляцию своего поведения в соответствии с ними; эмоциональную готовность к общению с окружающим миром; формирование общеучебных и предметных умений, навыков, желаний и умения учиться, интеллектуальную готовность к образованию на следующем этапе; готовность к взаимодействию с миром, инициативность, самостоятельность, навыки сотрудничества; совершенствование достижений дошкольного периода, индивидуализацию процесса обучения [1].

При этом важнейшая задача: помочь ребенку установить контакт с окружающим миром при взаимодействии педагогов и родителей, поскольку взрослый способствует активизации процесса принятия решений, направляет его и координирует, при этом учитывает и оценивает педагогические последствия: воспитательный и социализирующий эффект [8].

Решение поставленных задач обеспечит плавный переход детей с разными стартовыми возможностями из дошкольного детства в начальную школу, позволит создать условия для благополучной адаптации ребенка к школьному обучению, поможет совершенствовать его новую социальную роль и новую ведущую деятельность. Непрерывное образование в данном аспекте должно открыть возможность образования для всех, удовлетворения жажды знаний, стремления превзойти ребенком самого себя, создания условий для его комфортного перехода с одной ступени на другую [9].

Таким образом, проведенный нами анализ научных публикаций и результатов исследований свидетельствует о том, что преемственность может быть представлена как закономерность образовательного процесса, поскольку связь последующего обучения с предыдущим отражает наиболее прочные, существенные, общие, необходимые, повторяющиеся объективные связи и отношения, возникающие и проявляющиеся в ходе данного процесса.

Преемственность между дошкольным и начальным этапами обучения активно изучается в последние годы в зарубежной и отечественной педагогике. В мировой

практике основное внимание уделяется согласованию программ педагогической деятельности в дошкольный и начальный школьный период, обеспечению связей по подготовке детей к жизни в обществе, развитию их компетенций.

#### Библиографический список

1. *Виноградова Н. Ф.* Современные подходы к реализации преемственности между дошкольным и начальным звеном системы образования [Электронный ресурс]. – URL: [www.nsc.1september.ru](http://www.nsc.1september.ru) (дата обращения: 12.01.15).
2. *Зотова Т. Н.* Дидактические условия преемственности образовательного процесса в ДОУ и начальной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Барнаул, 2004. – 23 с.
3. *Ланвер В.* Взаимодействие в противодействии. Рассуждения о педагогике для всех // Диалог культур – культура диалога: материалы 10 юбилейной междунар. науч.-практ. конф., Кострома, 5–10 сентября 2011. – Кострома; Дармштадт; Минск; Могилев; Познань; Ванадзор: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2011. – С. 210–214.
4. *Писарева Л. И.* Дошкольная ступень в системе образования: европейский опыт развития [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.sevcb.ru> (дата обращения: 12.01.2015).
5. *Попова Е. П.* Формирование социального опыта детей в условиях комплекса «школа-детский сад»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 1998. – 29 с.
6. *Ромм Т. А.* Социальное воспитание в постиндустриальную эпоху // Вестник православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. – 2009. – Вып. 3 (14). – С. 17–26.
7. *Савина А. К.* Преемственность дошкольного и начального образования в зарубежных странах // Развитие педагогического знания в науке и образовании. – М.: Тверь, 2009. – С. 423–431.
8. *Скрыпникова Е. М.* Роль взрослого в реализации участия детей в принятии решений // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – №6. – С. 50–53.
9. *Смолонская А. Н.* Формирование жизненных компетенций у детей в системе непрерывного образования // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2014. – №2. – С. 12–16.
10. *Feuser G.* Inclusive Education [Электронный ресурс]. – URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-thesis-e.html> (дата обращения: 15.03.2015).
11. *Jerg J., Thalheim St., Schumann W.* Vielfalt und Unterschiedlichkeitim Bildungsdiskurs. Inklusion in Kindertageseinrichtungen / J. Jerg (Hrsg.). IQUA, Ev. Fachhochschule Reutlingen-Ludwigsburg, DiakonieVerlag, 2006.–104 p.



**THE CONTINUITY AS THE MAIN IDEA OF THE PRESCHOOL AND  
PRIMARY SCHOOL AGE CHILDREN'S LIFE COMPETENCIES'  
FORMATION IN THE MODERN EDUCATIONAL CONDITIONS**

*Abstract.* In the article the continuity as the main idea of the preschool and primary school age children's life competencies' formation in the conditions of the continuing education is considered. It is suggested that the continuity in the psychological and educational research-works is presented as a regularity of the educational process, where the connection of the following with the previous is the reflection of the most lasting, significant, common, necessary, recurrent, objective contacts and relationships that arise and appear themselves during this process. The continuity between the preschool and the primary school stages of the education has been studied actively in latterdays in foreign and domestic pedagogy. The world practice focuses on the coordination of pedagogical activities' programs in the preschool and the primary school, on the providing of connections of preparing children for life in the society, on the development of their competencies. The critical analysis of the development's trends of the preschool education in Europe showed that the integration process is widening range of the purposes of the preschool and the primary school stages of the education. In this context, the formation of the child's life competences occurs in the course of the personal potential's cognition and the development of the positive image of the personal "I", as well as the providing of the conditions which promote an active cognition of the environmental world, the participation in learning and teaching. Our analysis of the scientific publications and research results led to the conclusion that the continuity acts as a legitimacy of the educational process.

*Keywords:* life competencies, continuing education, continuity, preschool level, primary education, social experience.

*Степаненко Лариса Васильевна*

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории и политологии, Новосибирский государственный технический университет, Larisa508@ngs.ru, Новосибирск*

## **РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ИДЕИ ПОИСКА ДУХОВНОЙ ПАРАДИГМЫ XXI В.**

*Аннотация.* Статья посвящена социально-культурной ситуации в XXI в., сложившейся в российском обществе: поиску новых духовных ориентиров, новой духовной парадигмы жизни. В данном контексте образование – это процесс воспитания духовной культуры человека. Основная цель духовной культуры – формирование определенного типа личности человека в интересах общества. Главный аспект образования связан с самообразованием и самовоспитанием, развитием духовной, творческой личности. Духовный мир видится значимым фактором в плане организации жизнедеятельности человека – развития ценностных ориентиров молодого поколения на основе знания о разнообразных этнических, национальных, культурных, региональных элементах в аспекте «традиция и инновация», знакомства, изучения произведений художественной культуры, собственного художественного творчества.

*Ключевые слова:* духовность, идеология, индивидуальность, модернизация в образовании, региональное образование.

Современные реалии российского общества (политические процессы, связанные с выстраиванием архитектуры международной безопасности, экономическая ситуация, направленная на выявление внутренних ресурсов развития в условиях уже созданной интегрированной модели функционирования экономики) ставят перед человеком сложные задачи адаптации в современной социально-культурной среде, заставляя его искать ответы на социальные вызовы времени. Социально-культурные процессы, происходящие в российском обществе сегодня, характеризуются переходностью – поиском духовных ориентиров XXI в. после развенчания в конце прошлого столетия прежних ценностей (идеологической доктрины, культурных приоритетов – ориентации на высокие образцы традиций отечественной и мировой художественной культуры). Но тем не менее социокультурное пространство XXI в. развивается в аспекте «наследование и переосмысление» интеллектуального опыта прошлых эпох, лейтмотивом которых была насыщенная духовная деятельность.

Само понятие «духовность» правомерно интерпретировать весьма широко, а именно: как отношение к наследию национально-этнической культуры (ритуалам, обрядам, праздникам этноса, национальности); как почитание религиозного мирозерцания народа; как сохранение памятников художе-

ственной культуры и уважительное отношение к художественно-творческим поискам архитекторов, скульпторов, литераторов, музыкантов и других представителей художественно-творческих профессий, чьи произведения остаются в памяти народа; и, наконец, как изучение и осмысление интеллектуального (концептуального) наследия, в котором нашли отражение социальные реалии времени. Все это раскрывает аспект «наследования», суть которого заключается в бережном, аккуратном прикосновении и проникновении в важнейший пласт традиций духовной культуры, существующий в каждом этносе и образующий его культурный архетип.

Другой аспект духовности – «переосмысление» – непосредственно характеризует отношение нового поколения людей, входящих в жизнь, к духовному наследию, ко всей палитре духовной деятельности в социальном контексте сегодняшнего времени. На наш взгляд, современное прочтение духовного опыта прошлого заключается в следующем.

– Поиск новых идеологических ориентиров, который не утрачивает актуальности и сегодня. Ситуация идеологического плюрализма, пришедшая на смену унифицированной идеологии (марксистско-ленинской), пронизывала российское общество с конца XX в. и не позволила выявить четкие императивы и выстроить новую идеологическую

канву жизни. Как показывает практика, без определенной идеологической доминанты невозможно определить магистральные направления духовного развития общества.

– Экспериментирование, которое выделено нами в связи с тем, что в культурном движении России остаются признаки ориентации на западноевропейские, американизированные («вестернизированные») образцы, их заимствование либо слепое копирование. Однако данная практика показывает и то, что перенос на русскую почву чужих образцов или стандартов не всегда дает положительные результаты. В этом процессе заимствования необходимо сохранять опорные позиции, которые позволяют удержать культурный архетип, основы духовного мироощущения («соборности», диалогичности), составляющие своеобразие и самобытность концептуального наследия русской культуры [4].

– Эвристические открытия, которые мы отмечаем в связи с тем, что в современном мире активно используются технические средства для донесения содержания (компьютерная графика, 3D форматы). Это тот поверхностный срез (визуализированный), который превалирует в современной культурной продукции. Однако истинная духовная деятельность гораздо глубже: она открывает перед человеком мир не только чувственно-эмоциональный, но и концептуальный, апеллируя к интеллектуальной активности человека, приглашая его к творчеству, поисковости.

Основу духовной деятельности составляют социальные процессы (позитивные либо негативные). Рассуждая о социальной природе духовной деятельности или «социальном эффекте», мы попытались выстроить связь мира переживания (основанного на широкой эмоциональной гамме чувств) и мира размышления (представляющего панораму ассоциативных образов); мира личностного, в котором ярко выражено индивидуализированное творческое начало, и мира социального – общественных взаимоотношений, реалистичного, в чем-то и огрубленного. В этом аспекте представляется весьма важным, чтобы мир человека, который и впитывает, и отражает социальные процессы, не снижался до уровня потребления, поглощения продукции без разбора, чтобы в нем находились эмоциональные и интел-

лектуальные силы для анализа, осмысления, для важнейшей составляющей духовности – творческой деятельности, которая позволяет выявить индивидуальные особенности, уникальные и самобытные качества личности человека [6]. Сегодня, поднимая проблему духовности и поиска духовной парадигмы в новом XXI столетии, мы говорим об опасных тенденциях, охвативших общество: о потребительстве, о легком достижении результата без приложения усилий, об упрощенности в восприятии либо даже об отторжении, отчуждении творческой деятельности, и, в связи с этим, о необходимости воспитания поколения – ищущего, настроенного на открытия, пытливого [8].

Вслед за обозначенной проблемой легкости получения результата, дефицита творчества, интеллектуальной упрощенности в поле исследовательского внимания оказывается феномен поиска духовной парадигмы жизни. Этот поиск может проходить даже в той социально-культурной панораме, которая предложена новому поколению людей. Общество, пережившее социальные потрясения в конце прошлого века и вошедшее в XXI столетие, нуждается в притоке новых сил, в формировании молодого поколения, творчески, созидательно относящегося к социальному переустройству. Пафос духовной активности молодого поколения, на наш взгляд, заключается не только в обращении к духовному наследию прошлых эпох, но и в сохранении, удержании специфических, исконно русских традиций, их культивировании с той целью, чтобы чужой, заимствованный опыт не смог оказаться доминирующим, но прочитывался хотя бы в рамках паритетного диалога с осознанием важности налаживания и развития межкультурного взаимодействия [2].

Важно, на наш взгляд, отметить, что молодое поколение людей, входящих в жизнь, способно не только и не столько «сфотографировать» реальность, скопировать ее, но и подключить весь арсенал высших психических функций (чувственно-эмоциональных, речевых, мыслительных, а также воображение и память), чтобы создать другую – «ассоциативную» реальность. Задача духовной деятельности выстроить игру с реальностью и в реальность, воссоздавая ее по эстетическим канонам (канонам кра-

соты). Такая направленность деятельности интересна именно потому, что разрушает привычные рамки, уходит от простоты и незатейливости, раскрывая эвристическое, креативное начало в человеке.

Таким образом, пафос идеи поиска новой духовной парадигмы жизни заключается в обращении к интеллектуальной активности, к конструированию новой реальности, которая открывается перед молодым поколением людей [9].

В переломные моменты социальной жизни обращение к проблемам образования позволяет определить стратегическую составляющую в плане становления того типа личности, в котором нуждается общество, систему ценностных ориентиров, на основе которой происходит ее духовное становление. В связи с этим одна из актуальных задач отечественного образования связана с формированием нового типа личности – социокультурно адаптированной, конкурентноспособной, мобильной к ответам на социальные вызовы времени. Мы выделили образование в целом (разноуровневое и разнопрофильное) как область, непосредственно связанную с духовным развитием молодого поколения.

В контексте этой магистральной идеи выстраивается дидактический инструментальный образовательный процесс, в рамках которого деятельность преподавателя должна быть направлена на формирование профессиональных компетенций обучающихся – знаний, умений, навыков теоретического и практического овладения обучающимися основами профессии [3; 5].

В связи с этим целью образования видится творческое развитие личности обучающегося, формирование этического и эстетического отношения к социально-культурному миру, а также создание необходимых условий для самореализации и самоопределения человека в самостоятельной жизни [1; 7].

В поле задач образования входят: развивающие (гармонизация абстрактно-логического и образно-эмоционального развития); познавательные (формирование целостной картины мира, основанной на интеграции знаний, умений, навыков); воспитательные (приобретение опыта эмоционально-ценностного отношения к жизни) и здоровьесберегающие (создание позитивного эмо-

ционального фона деятельности). Попутно заметим, что важные составляющие процесса воспитания (гражданственность, патриотичность) не утрачивают актуальности и на современном этапе.

Содержание образования непосредственно связано с поиском нового идеала самого человека, отражающего характерные признаки данного периода времени, особого «пульса» новой эпохи. Социальная реальность по своему содержанию отражает кардинальную перестройку общественного сознания, формирование нового типа человека – творца, деятеля, с новым отношением к окружающему миру, с обостренным ощущением причастности к процессам, происходящим в обществе.

В силу того, что в современной образовательной практике все сложившиеся направления и формы продолжают оставаться социально востребованными, мы отметили перспективность использования накопленного опыта и возможность его применения в условиях обучения и воспитания творчески активного поколения в следующем.

– Организация самодеятельного художественного творчества – конкурсов, смотров, олимпиад. Идея применения, безусловно, положительного исторического опыта в возрождении детского и юношеского «олимпийского движения» и обогащении его новыми формами («Дельфийские игры») направлена на организацию досуга, вовлечение подрастающего поколения в активную творческую деятельность посредством раскрытия художественно-творческих способностей, сублимацию энергии в продуктивной деятельности.

– Активизация форм художественного просвещения (художественной прессы, радиовещания и др.), которые современная жизнь значительно расширила, сделав средства массовой информации неотъемлемой частью социально-культурной жизни. Однако мы отмечаем показательный исторический опыт, акцентируя внимание на содержании средств массовой информации – необходимости культивирования ценностных ориентиров с помощью произведений высокого искусства (образцов, не утрачивающих своего социального звучания в разные времена). Только посредством усиления воспитательной направленности

возможно формирование этико-эстетической картины мира подрастающего поколения, что и на сегодняшний день остается актуальным в связи с развенчанием системы ценностных ориентиров, ситуацией идеологического плюрализма и поисками новой идеологической доминанты.

– Развитие направлений художественно-просветительской деятельности, а именно: литературно-критического, концертно-филармонического, архитектурно-ландшафтного, декоративно-оформительского, рекламно-выставочного, театральное-постановочного, которые востребованы и в современной практике, обогатившей их новыми техническими средствами. Они видятся перспективными в плане социально-культурной активности, профессиональной эрудированности, конкурентоспособности человека, т. е. развития тех личностных характеристик, которые отвечают на вызовы современного общества.

Духовный мир в силу специфики содержания видится значимым фактором в плане организации современной жизни, развития ценностных ориентиров подрастающего поколения на основе изучения произведений художественной культуры, собственного художественного творчества, что и составляет духовную основу жизнедеятельности. Усиление направленности обучения и воспитания личности на расширение профессиональной эрудиции, обогащение общекультурного тезауруса, социальную и культурную адаптированность (умение быстро ориентироваться в запросах рынка, осваивать приходящие новые формы организации жизни), развитие навыков конкурентоспособности – все это видится весьма важным в силу того, что самим

временем актуализирована необходимость активного самообразования и самореализации в общественной жизни. Следовательно, в социально переломные моменты, когда происходит переоценка ценностей, должна усиливаться роль образовательных заведений не только в плане обучения – формирования знаний, умений, навыков, но и воспитания устойчивых этических и эстетических принципов, необходимых человеку для дальнейшей деятельности.

#### Библиографический список

1. *Вербицкий А. А.* Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. – М.: Логос, 2009. – 336 с.
2. *Жукова Т. В.* Проблемы кросскультурной коммуникации студенческой молодежи: автореф. дис. ... канд. соц. наук. – М.: МГУ, 2009. – 19 с.
3. *Захарова Т. В., Басалаева Н. В., Киргизова Е. В.* Профессиональная компетентность будущего педагога как проблема современного образования // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 5. – С. 71–75.
4. *Каган М. С.* Философская теория ценностей. – СПб.: ТОО ТК Петрополис, 1997. – 205 с.
5. *Мелехина Е. А.* Педагогические условия профессионального развития преподавателя вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 7. – С. 123–127.
6. *Моросанова В. И.* Саморегуляция и индивидуальность человека / Ин-т психологии РАН; Психол. ин-т РАО. – М.: Наука, 2010. – 519 с.
7. Формирование ключевых компетенций в педагогическом образовании: коллективная монография. – Иркутск: ФГБОУ ВПО «ИГУ», 2014. – 188 с.
8. *Stone N.* Conceptualising Intercultural Effectiveness for University Teaching // Journal of Studies in International Education. – 2006. – Vol. 10, № 4. – P. 334–356.
9. *Pike G., Selby D.* Global teacher, global learner. – London: Hodder@Stoughton, 1988. – 298 p.

*Stepanenko Larisa Vasilevna*

*Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof., Department of history and political, Novosibirsk State Technical University, Larisa508@ngs.ru, Novosibirsk*

#### THE DEVELOPMENT OF PEOPLE IN THE CONTEST OF THE IDEA OF THE SPIRITUAL PARADIGM XXI CENTURY

*Abstract.* The article is devoted of in the social and cultural situation in XXI century, and the processes in the education of Russia; the process of the development of individuality people in the

contests of the social and cultural modernization of the education. In this contest – the education – it is the process of the nurturing the spiritual culture of person. The main purpose of the spiritual culture – the formation of a particular type the personality human in the society's interest. The spiritual world – it is the main of the factor in the plan of the organization activity of human – the formation of a values of young peoples in the base of the knowledge about ethno-national, cultural, region elements in aspect “a tradition and innovation”, creations if the art of culture, individuality creation in art. The main aspect of education – it is the develop of the self-education and self-upbringing of the spiritual, creative individuality of person.

*Keywords:* ideology, individuality, education, modernization of education, regional of the education.

*Вахитова Галия Хамитовна*

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования, Томский государственный педагогический университет, galija2000@mail.ru, Томск*

## **К ПРОБЛЕМЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРЫ В ПРЕДШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

*Аннотация.* В статье актуализируется проблема использования игры на этапе дошкольного образования. Автор обращает внимание на тот факт, что в дошкольном возрасте закладываются основы личности, вырабатываются воля и произвольное поведение, активно развиваются воображение, творческие способности. Все эти качества формируются не в процессе учебных занятий, а в главной, ведущей деятельности дошкольника – игре. Автор подчеркивает, что для современных детей игра по сути должна быть «школой произвольного поведения», и никакая другая деятельность заменить эту функцию не может.

*Ключевые слова:* дошкольное образование, игровая деятельность, игра, дошкольник.

Главной заботой родителей, когда их ребенок достигает трех-четырех лет, становятся не игры и игрушки, не сказки и потешки и даже не укрепление здоровья, а его поступление в школу. Парадоксальная ситуация вполне объяснима. Для того чтобы ребенка приняли в школу с высоким статусом (а значит, для того чтобы он получил впоследствии достойное образование и хорошую работу), ему уже в шесть лет нужно выдержать ответственный экзамен на готовность к обучению в этой школе. Следовательно, нужно как можно раньше начать обучение. Родители, желая максимально развить интеллект ребенка, отдают его в те образовательные учреждения, где учат читать, писать, считать до ста в прямом и обратном порядке, решать сложные задачи и примеры; где обязательно изучают иностранный язык и риторику, развивают логику, дают основы грамматики и еще многое другое. За такое обучение родители готовы платить немалые деньги – ведь для успешного будущего своего ребенка ничего не жалко. Педагоги этих образовательных учреждений в соответствии с законами рыночной экономики охотно идут навстречу потребителю (в данном случае родителям) и учат ребенка всему. И хотя по всем психофизиологическим параметрам и педагогическим правилам ребенок должен еще играть [8], заказ родителей ориентирует педагогов в сторону выбора учебных программ, часто соответствующих по содержанию программам первоклассников. В результате обучение в дошколе все

больше превращается в начальную ступень школьного образования. Данное положение устраивает, прежде всего, родителей и, как ни парадоксально, многих педагогов тоже.

Исходя из понимания, что дошкольное образование – это образование ребенка до школы, обеспечивающее, с одной стороны, развитие его способностей, а с другой – его успешную социализацию, т. е. вхождение в общество, важно развивать ребенка полноценно. А полноценное развитие происходит, по нашему убеждению, только в том виде деятельности, который в полной мере удовлетворяет потребности ребенка и благодаря которому происходят главнейшие изменения в психике дошкольника, подготавливающие переход к новой, более высокой ступени развития [1]. Организуя непосредственную образовательную деятельность в дошкольных группах, мы исходим из понимания: дошкольника необходимо учить так, чтобы он не осознавал, что здесь и сейчас происходит процесс его обучения. Мы твердо убеждены в том, что, организуя жизнь детей только в игре, педагог может комплексно воздействовать на все стороны развития личности ребенка: на чувства, на сознание, на волю и на поведение в целом.

Для выявления отношения активных участников дошкольного образования к использованию игры нами было проведено анкетирование педагогов (в количестве 12 чел.) и родителей детей (общим количеством 107 чел.) на базе учебно-методического кабинета «Развивайка» ТГПУ, МОАУ ДОД

ЦТРГО «Томский Хобби-центр», МБОУ «Поломошинская СОШ Яшкинского муниципального района», Кемеровской области, МАОУ СОШ № 27 г. Томска, в период с 2013 по 2014 гг. Проведенный анализ опроса родителей и педагогов выявил, что отношение к использованию игры в дошкольный период весьма неоднозначное. Все опрошенные родители отметили необходимость перехода на учебную деятельность, считая, что игра не может в полной мере подготовить ребенка к школе. Педагоги же выразили двойственное отношение к использованию игры. С одной стороны, многие программы из разных учебно-методических комплексов (УМК) изначально ориентированы на поступающих в первый класс уже со сформированными навыками чтения, письма, счета и т. п.; с другой стороны, дети пяти-шести лет быстрее утомляются от чрезмерного использования учебных заданий. И как компромиссное решение, по их мнению, в сложившейся противоречивой ситуации в дошкольном образовании необходимо чаще, чем в 1-м классе использовать игровые приемы, чередуя их с учебными заданиями/задачами.

Такая тенденция является не только неоправданной ни с педагогической, ни с психологической точки зрения, но и весьма опасной – она может вызвать непредсказуемые последствия. Дело в том, что в силу своих психологических особенностей дети дошкольного возраста (до семи лет) не способны к осознанной и целенаправленной учебной деятельности (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. Г. Асмолов, М. М. Безруких, Л. А. Венгер, Н. Ф. Виноградова и др.). Знания и умения, приобретаемые в процессе учебных занятий, плохо усваиваются и, естественно, не дают развивающего эффекта. Дошкольник, заучив какие-либо термины, формулировки, теоретические положения, не связанные с его личным жизненным опытом, не способен понять их и использовать на практике. Несмотря на огромные усилия педагогов и самих детей, готовность последних к школе остается весьма сомнительной. Дети не могут учиться только потому, что этого хотят взрослые. Причина этого – именно в специфике возраста.

Дошкольный возраст является уникальным и решающим периодом развития ре-

бенка (и этот факт неоспорим и давно не обсуждается), когда закладываются базовые основы личности: вырабатываются воля и произвольное поведение, активно развиваются воображение, творческие способности, общая инициативность [8]. Все эти важнейшие качества формируются не в процессе учебных занятий, а в главной, ведущей деятельности дошкольника – игре. Самое существенное изменение, которое отмечают не только психологи, но и большинство дошкольных педагогов, заключается в том, что сейчас дети не только в специально организованных учреждениях дополнительного образования, но и в детских садах стали меньше и хуже играть, особенно сократились (и по количеству, и по продолжительности) сюжетно-ролевые игры. В качестве главной причины этого обычно называют недостаток времени на игру. Действительно, в большинстве дошкольных учреждений режим дня столь перегружен различными занятиями, что на свободную игру остается очень мало времени. Однако даже в эти часы дети, по наблюдениям педагогов, не умеют содержательно и спокойно играть.

Игра не возникает сама собой, а передается от одного поколения детей к другому – от старших к младшим. В настоящее время эта связь детских поколений прервана (разновозрастные детские сообщества – в семье, во дворе, в доме, образовательных учреждениях – встречаются лишь как исключение). Дети растут среди взрослых, а взрослым некогда играть, да они не только не умеют этого делать, но и не считают игру важной для развития ребенка. Если ребенок играет дома, то в большинстве случаев в компьютерные игры, часто его компаньоном становятся папа, брат, сестра, дети соседей. Но виртуальные игры обедняют развитие детей, не закладывают фундамент для позитивного реального общения, умения договариваться, строить конструктивный диалог. В результате реальная игра уходит из жизни дошкольника, а вместе с ней уходит и само детство. Как известно, именно благодаря игре наиболее интенсивно и полноценно развиваются мышление, эмоции, общительность, воображение, сознание ребенка. Преимущество игры перед любой другой детской деятельностью заключается в том,



что в ней ребенок добровольно подчиняется определенным правилам (открытым или заданным в игровой роли), причем именно их выполнение доставляет ему максимальное удовольствие. Это делает поведение ребенка осмысленным и осознанным.

Отношение современных дошкольников к игре (а значит, и сама игровая деятельность) существенно изменилось. Из игры уходит «правилосообразность»: дети в большинстве случаев не знают правил игры или не считают обязательным их соблюдение. Они перестают соотносить свое поведение, свои желания с идеей – с образом правильного поведения. А ведь именно это самостоятельное регулирование своих действий превращает ребенка в сознательного субъекта своей жизни, делает его поведение осознанным и произвольным. Конечно, это не означает, что современные дети не овладевают правилами поведения – бытовыми, учебными, коммуникативными, дорожного движения и пр. Однако эти правила исходят извне, со стороны взрослых, а ребенок лишь вынужден принимать их, приспосабливаться к ним. В отличие от прямых указаний, рекомендаций взрослых, как ребенку следует вести себя в той или иной ситуации, преимущество игровых правил заключается в том, что они добровольно и ответственно принимаются (или порождаются) самими детьми. Именно в правилах игры представление о том, что и как надо делать, слито с желаниями и эмоциями ребенка. Уход таких правил из игры может свидетельствовать о том, что у современных детей игра перестает быть «школой произвольного поведения», но никакая другая деятельность для ребенка 5–6 лет заменить эту функцию не может. Отметим, произвольность – это не только действия по правилам, это осознанность, независимость, ответственность, самоконтроль, внутренняя свобода. Лишившись игры, дети не приобретают всего этого [3; 4; 6; 9].

Заметим, организация игры на этапе дошкольного обучения требует тщательной подготовленности педагога, связанной с умением не только подбирать разнообразные виды игр (от ролевых до дидактических), но и особым образом структурировать непосредственную образовательную деятельность с каждым ребенком с опорой на игру. Для педагога, недостаточно подго-

товленного к работе в дошкольной группе, возникает неоднозначная ситуация: с одной стороны, согласно новым нормативным требованиям федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) [7], необходимо опираться на ведущую игровую деятельность детей, а с другой – обеспечивать переход к их дальнейшему систематическому обучению. В данной ситуации, как показывает практика, детям вместо игр предлагаются простые учебные логические задания на сравнение, обобщение, классификацию, анализ, умения ориентироваться в пространстве и т. д., представленные в занимательной форме. Но эти занимательные задания не могут всецело заменить игру, потому что значительная часть детей (как показали исследования автора – более 60 % исследуемых дошкольников) только через игру приходит к пониманию подобных заданий/задач.

Отметим, что фундаментальные исследования, проведенные в XX в. (Т. И. Бабаева, Л. А. Венгер, А. П. Лисина, Н. Н. Подьяков, Д. Б. Эльконин и др.), показали, что если у детей плохо развита игра, то, как правило, затормаживается и искажается развитие мышления. Данное весомое обстоятельство в пользу детских игр подтверждается и современными исследованиями (М. М. Безруких, Н. Ф. Виноградова, С. И. Поздеева, Л. Л. Тимофеева и др.). Обобщая результаты исследований в области дошкольного образования детей, можно заключить, что недооценка игры для психического развития ребенка и его подготовки к школьному обучению порождает ряд проблем, которые в большинстве случаев в дальнейшем не могут быть решены вовсе или для их решения потребуется длительное время, и это будет стоить больших усилий не только для взрослых, но и для самих детей.

В результате многолетних наблюдений мы выделили трудности в дошкольном образовании, которые оказывают непосредственное влияние на дальнейшую школьную жизнь. Данные трудности можно объединить в две группы: социального и мотивационного характера. Первая группа трудностей выражается в неумении дошкольников устанавливать позитивное общение как с ровесниками, так и со взрослыми. Вторая же группа трудностей связана с наличием у детей

интереса к познанию окружающего мира, потребностями в творчестве, любознательностью, верой в собственные силы: «Я хочу узнать новое!» и «Я могу это сделать!» Но часто у ребенка дошкольного возраста в силу несформированности воли любопытство не перерастает в познавательную потребность. У значительной части детей любознательность, потребность в творчестве в большей степени имеет ситуативный, неустойчивый характер. В связи с данным обстоятельством педагог, организуя совместную деятельность с дошкольником, должен учитывать не только его интеллектуальные способности, но в первую очередь чувства и мотивы каждого ребенка на данный момент деятельности, сотрудничества [2; 5].

Длительная работа автора статьи в качестве эксперта в аттестационной комиссии работников дошкольного образования убедительно доказала, что раннее обучение дошкольников по программам 1-го класса и игнорирование игровой деятельности не решает данных проблем, а ведет лишь к их усугублению. Как показывают наши исследования, дети, прошедшие на этапе дошкольного образования обучение по программам, ориентированным в большей степени на формирование навыков чтения, письма, счета и т. д., испытывают гораздо больше трудностей на адаптационном этапе в первом классе: выражают недовольство в случае, если их не спросили первыми, не вызвали к доске, не могут и не желают работать по инструкции педагога. В дальнейшем такие дети могут потерять не только интерес к учебе, но и веру в собственные силы. И как результат, такие дети чаще проявляют недовольство учителем, собой, становятся агрессивными.

Такое положение обязывает педагогов пересмотреть подходы к организации деятельности детей на этапе дошкольного образования. Педагог должен в обязательном порядке совместно с психологом проводить консультационную работу с родителями, рассказывать им не только о психофизиологических особенностях дошкольников,

но и знакомить с нормативно-правовыми положениями организации данного этапа образования. Напомним, что новый главный документ дошкольного образования – ФГОС ДО задает векторное направление дошкольным программам в сторону игровой деятельности [7]. И программы дошкольного образования в данном случае не являются исключением. В связи с чем игра должна стать ведущим видом деятельности для детей данной возрастной группы.

Таким образом, именно игра позволяет каждому ребенку с течением времени минимизировать существующие противоречия между стремлениями быть полноценным и вполне достойным участником взрослого мира и имеющимися у него реальными возможностями.

#### Библиографический список

1. Вахитова Г. Х. Полисубъектный подход к организации дошкольного образования // Открытое и дистанционное образование. – 2014. – № 2 (54). – С. 20–26.
2. Вахитова Г. Х., Поздеева С. И. Приемы активизации речетворческой деятельности старших дошкольников // Детский сад: теория и практика. – 2012. – № 3. – С. 75–81.
3. Венгер Л. А. Сюжетно-ролевая игра и психическое развитие ребенка // Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста: сб. научных трудов. – М.: Просвещение, 1994. – С. 32–36.
4. Проблемы дошкольной игры: Психолого-педагогические аспекты / Н. Я. Михайленко, Н. Н. Подьякова, Н. А. Короткова и др. – М.: Педагогика, 1987. – 190 с.
5. Тимофеева Л. Л. Дошкольное образование в дошкольный период. – М.: Педагогическое общество России, 2013. – 96 с.
6. Усова А. П. Роль игры в воспитании детей. – М.: Просвещение, 1976. – 94 с.
7. ФГОС ДО [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения: 20.01.2015).
8. Шульга И. И. Проблема подготовки педагога как воспитателя культуры досуга детей в меняющемся мире // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 5. – С. 68–72.
9. Эльконин Д. Б. Психология игры. – 2-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

***Vakhitova Galiya Khamitovna***

*Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education,  
Tomsk State Pedagogical University, galiya2000@mail.ru, Tomsk*

**THE PROBLEM OF THE USE  
OF THE GAME IN PRE-SCHOOL EDUCATION**

*Abstract.* In the article the problem of the use of the game at the stage of pre-school education. The author draws attention to the fact that in the preschool age the foundations of the personality is laid, to the will and arbitrary conduct is developed, are actively developed the imagination, creative abilities. All of these essential qualities must be formed not in the process of training sessions, in the main, leading activities for preschool children – in the game. The author emphasizes that children in today’s game should actually be a “school of arbitrary conduct”, and no other operation can replace this function.

*Keywords:* pre-school education, play activity, game, preschooler.

**Федорченко Ирина Александровна**

*Кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, irochka.fedor@rambler.ru, Новосибирск*

## **ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНОГО ПОЛЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ БАСНИ**

*Аннотация.* В статье рассматривается соотношение понятий культурного пространства, среды и культурного поля личности; выявляются основные компоненты культурной среды, окружающей ребенка младшего школьного возраста, определяется сущность метаметодического подхода к формированию культурного поля младшего школьника. Особое внимание уделяется приему изучения художественного произведения в историко-культурном контексте: определены общие принципы организации такой работы на уроках литературного чтения, рассмотрены виды работ по изучению басни в историко-культурном контексте.

*Ключевые слова:* культурное пространство, культурная среда, культурное поле личности, метаметодический подход, историко-культурный контекст, басня.

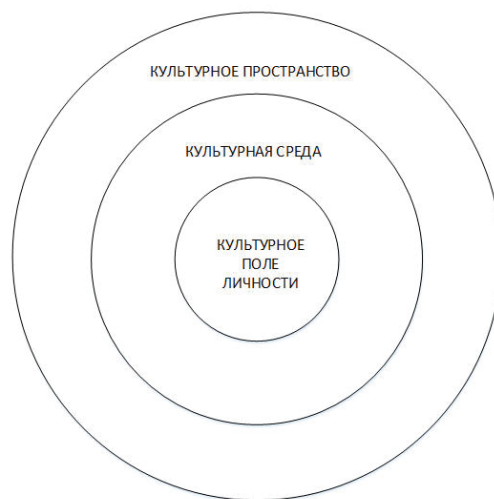
В соответствии с национальной доктриной образования РФ, стратегией модернизации особую значимость приобретают задачи нравственного и художественного воспитания учащихся, вхождение ребенка в культурное пространство, освоение им культурной среды, формирование своего культурного поля. Соотношение культурного пространства, среды и культурного поля личности изображено в виде схемы на рисунке 1.

Понятия пространства, среды, поля не являются синонимичными. В философии *пространство* – форма существования материи, характеризующаяся протяженностью, объемом и способностью быть заполненным [5]. Понятие культурного пространства трактуется как совокупность всех видов искусства (литературы, живописи, музыки, скульптуры, архитектуры, театра, хореографии и др.) и тех его свойств, которые придают произведениям искусства внутреннее единство, завершенность и наделяют их характером эстетического. Существенный вклад в осмысление проблемы культурного пространства внесли М. Мерло-Лонти, Х. Ортега-и-Гассет, П. А. Флоренский, М. Хайдеггер, О. Шпенглер и др.

Человек с первых дней жизни соприкасается с художественным пространством: мамины песни, музыка, звучащая в доме, убранство помещения, игрушки – все это оказывает определенное воздействие на ребенка. Не случайно испокон веков взрослые стремились к тому, чтобы малыша окружала

красота, заботились о среде, в которой живет ребенок. Среда – это окружающие социально-бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий (например, детский сад, школа, театр, библиотека). Культурная среда – это связующий элемент или посредник между субъектом (личностью) и культурным пространством.

И наконец, личность, индивид, у которого формируется культурное поле, – третий компонент структуры схемы – представлен центральным кругом наименьшего диаметра.



*Рис. 1.* Личность в культурной среде и культурном пространстве

В культурной среде, окружающей ребенка младшего школьного возраста, можно условно выделить три блока.

Первый блок образуют общественные учреждения, выполняющие образовательные функции: школа, учреждения дополнительного образования, семья. Для этих учреждений характерен длительный и целенаправленный контакт с ребенком, забота о его воспитании и развитии, внимательное отношение к его индивидуальным особенностям.

Второй блок – учреждения культуры: библиотеки, музеи, театры, кинотеатры. Для данных учреждений характерен эпизодический контакт с ребенком и ориентация на возрастные, а не индивидуальные особенности детей. Поскольку контакты с читателями, зрителями, слушателями носят здесь эпизодический характер, их действенность более низкая, чем у организаций первого блока. В настоящее время, чтобы нейтрализовать эту тенденцию, сотрудниками учреждений культуры разрабатываются специальные библиотечные программы; созданы и активно развиваются специальные научные области, например, музейная педагогика, театральная педагогика. Опыт показывает, что наиболее эффективной работа по формированию культурного поля ребенка оказывается там, где осуществляется взаимодействие учреждений культуры и семьи, детского образовательного учреждения, школы.

Третий блок – средства массовой информации. Это телевидение, радио, периодическая печать, Интернет. СМИ выполняют множество функций, одна из которых – приобщать детей к искусству. Контакт ребенка с электронными СМИ носит не эпизодический, а систематический характер. Причем взрослые обычно пытаются этот контакт ограничить, справедливо опасаясь негативного влияния ряда телевизионных программ, сайтов. Схематичное изображение указанных блоков в структуре культурной среды, окружающей ребенка младшего школьного возраста, представлено на рисунке 2.

Следует отметить, что влияние учреждений и организаций каждого из указанных блоков может быть как положительным, так и отрицательным. Семья, школа, телевидение, Интернет могут привить любовь к великому искусству, а могут приобщить к культуре массовой. Ребенок ежедневно

испытывает разноплановые воздействия. Какую-то часть культурного пространства он, руководствуясь личностными предпочтениями, сознательно возьмет, и это станет его культурным полем.



Рис. 2. Структура культурной среды

Рассмотрим, как осуществляется процесс становления культурного поля младшего школьника. Младший школьник является потребителем художественной культуры. В процессе восприятия произведений искусства он распредмечивает опыт человечества, аккумулированный в художественных текстах, произведениях живописи, музыки, скульптуры, графики. Одновременно с этим ребенок опредмечивает свой жизненный опыт в собственном продукте творчества – рисунке, сочинении, исполнении песни, лепке.

Формирование культурного поля школьника (даже если брать во внимание только одну подсистему культуры – художественную культуру) – задача очень сложная, и ее нельзя решить средствами одного школьного предмета. Каждая из предметных методик изучает какую-то одну грань общения ребенка с искусством: методика литературного чтения изучает школьника как читателя, методика музыки и изобразительного искусства исследуют процесс музыкального и художественного развития детей. Но ни одна из частных методик не изучает процесс общения ребенка с искусством как особым способом познания мира. Формирование культурного поля ребенка требует

метаметодического подхода. М. П. Воюшина пишет: «Метаметодика – это направление исследования и обучения, в ходе которого устанавливаются общие и близкие цели школьных дисциплин, содержательные межпредметные связи, соотносимые методы изучения и способы деятельности» [3, с. 239]. Метаметодика структурируется на деятельностно-организационном уровне. Иначе говоря, метаметодический подход позволяет увидеть общее, близкое, сопоставимое в разных предметных областях и методиках их преподавания и за счет интеграции на уровне целей, содержания и методов обучения так организовать деятельность обучающихся, чтобы стимулировать развитие личности и получить новое качество образования: в данном случае – культурное поле. В отличие от дидактики метаметодика не создает общую теорию обучения, не абстрагируется от предмета, нивелируя специфику изучаемых в школе дисциплин, а решает проблемы с учетом освещения особенностей освоения предметной области учащихся определенного возраста и уровня развития, обладающих определенными индивидуальными особенностями.

Метаметодический подход к формированию культурного поля школьника предполагает сосредоточенность внимания на способах и условиях создания положительной и адекватной мотивации восприятия и изучения произведений искусства и (с учетом специфики каждого из его видов) собственного литературного и художественного творчества, а также на личностных характеристиках, оказывающих положительное влияние на овладение содержанием и способами отдельных видов художественной деятельности и образным мышлением в целом.

Одно из проявлений метаметодического подхода – обращение к культурному контексту изучаемого произведения. Этот подход, успешно применяемый средней школой, только начинает входить в практику школы начальной. Долгое время считалось, что младшему школьнику недоступна такая сложная деятельность, как сопоставительный анализ произведений разных эпох, разных искусств. Однако исследования последних лет показали, что введение ребенка в культурный контекст изучаемого произведения возможно уже в первом классе, если

методически грамотно подойти к отбору литературного и культурологического материала. Общие принципы изучения литературного произведения в историко-культурном контексте следующие:

- учителю следует отбирать произведения, небольшие по объему, но обладающие широкими культурными связями и глубоким нравственным смыслом;

- произведения должны быть интересны детям, побуждать их к размышлениям;

- работу на уроке следует организовать таким образом, чтобы способствовать формированию у детей собственной интерпретации текста, помогать увидеть историко-культурные связи и проводить параллели между классным и домашним видами чтения.

Материалом для исследования литературных произведений в историко-культурном контексте могут служить басни. Это один из древнейших жанров, позволяющий говорить с детьми о культурных связях, о вечных ценностях, знакомить учеников с иносказанием, наличием прямого и переносного смысла. Историко-культурный контекст всегда предполагает использование приема сравнения. Например, изучение литературы в первом классе начинаем с басни Л. Н. Толстого «Муравей и голубка». Учитель сообщает первоклассникам, что впервые историю об этих персонажах рассказал Эзоп, древнегреческий баснописец, живший около VI в. до н. э., задолго до того, как была изобретена письменность. Эту и другие басни Эзопа на протяжении веков люди сохраняли в своей памяти, многие писатели обращались к сюжетам басен Эзопа. Учащиеся, в соответствии со своими возрастными особенностями, воспринимают историю, изложенную в басне, как описание конкретного случая, искренне сопереживают героям, но не всегда могут уловить обобщенный смысл произведения. Задача учителя – дать представление об иносказании. Помочь ему в этом может сопоставление смысла басни и ряда пословиц. Чтобы выбор ребенка был осознанным, обязательно предлагаем несколько пословиц, как подходящих, так и не соответствующих смыслу басни, как выражающих смысл прямо, так и заключающих иносказание (например: *Долг платежом красен. Как аукнется, так и откликнется. Добра желаешь – добро и делай. Не рой другому яму – сам в нее по-*

*надешь*). Рассуждая о значении пословиц, дети постепенно постигают различия между прямым и переносным смыслом, учатся подбирать различные жизненные ситуации, в которых уместно употребить одну и ту же пословицу.

Перечислим виды работ на уроках литературного чтения по изучению басни в историко-культурном контексте.

1. Сравнительный анализ произведений одного автора с разными сюжетами, но близким смыслом.

Это басни Л. Н. Толстого «Муравей и голубка», «Лев и мышь», «Осел и лошадь». Герои первых двух басен помогли друг другу, а лошадь отказала в помощи ослу и тот «упал от натуги и умер». Однако ко всем трем басням можно отнести одну и ту же пословицу: *Делай другим добро – будешь сам без беды*. В то же время смысл басни не исчерпывается этой пословицей. Художественный текст оказывается шире, богаче морального вывода. Так в ходе анализа текста дети получают первоначальные знания о жанровой специфике прозаических басен и пословиц, об иносказании. Аналогично строим работу по изучению басен С. В. Михалкова «Услужливый» и «Заячье горе», объединенных по принципу главного героя и заключенных в баснях этических норм поведения.

2. Сравнительный анализ басен разных авторов на один сюжет.

На уроке по теме «Стрекоза и Муравей – вечный сюжет» знакомим третьеклассников с баснями Эзопа («Муравей и Жук», «Муравей и Цикада»), И. И. Хемницера («Стрекоза»), В. А. Озерова («Кузнечик»), И. А. Крылова («Стрекоза и Муравей»). Создавая портрет литературного персонажа, мы формируем у детей установку на вдумчивое чтение, внимательное отношение к художественному образу, стремление понять смысл литературного произведения. Вместе с учениками определяем мораль каждой басни: «Муравей и Жук» – плохо быть непредусмотрительным; «Муравей и Цикада» – главное заботиться о насущной пище; «Стрекоза» – главное – милосердие; «Кузнечик» – осуждение скупости; «Стрекоза и муравей» – вопрос о морали остается открытым. С одной стороны, автор симпатизирует Стрекозе и стремится вызвать у читателей сочувствие к ней (обращаем внимание

на название, ритм в первой части басни). С другой – подчеркивает беспечность и наивность Стрекозы (не обещает отдать долг, говорит не о своем страшном будущем, а о том, как хорошо ей было летом). Вместе с тем, автор принимает и точку зрения труженика Муравья, который вовсе не обязан всю зиму кормить бездельницу Стрекозу. Особенность басни И. А. Крылова в том, что он не отдает предпочтение ни одному из героев, побуждает читателя думать самостоятельно, рисует противоречивую ситуацию, в которой каждый герой вызывает сочувствие. Изучать басню И. А. Крылова следует именно в сравнении с другими, чтобы школьники поняли, как произведение может вбирать в себя смыслы, которые уже были раскрыты другими авторами, и добавлять новые.

Интерес, возникший на уроке, поддерживаем и развиваем домашним заданием (которое ни в коей мере не должно сводиться к механическому перечитыванию уже знакомых текстов для тренировки навыка чтения). Домашнее задание должно побуждать ребенка к собственному поиску, решать задачи совершенствования навыка чтения, развития речи, закрепления полученных на уроке знаний. Вариантов таких заданий достаточно много, они должны различаться по степени трудности и по характеру деятельности, чтобы каждый ребенок мог выбрать себе задание по душе. Например:

– подготовить выразительное чтение басни И. И. Хемницера, В. А. Озерова или И. А. Крылова;

– найти и прочитать сказку Г. М. Цыфрова «Паровозик». Как меняется вечный сюжет в этой сказке?

– найти и прочитать сказку С. Козлова «Ежикина гора». На чьей стороне симпатии автора?

– сравнить иллюстрации разных художников к басне И. А. Крылова «Стрекоза и Муравей»;

– провести мини-исследование: выяснить, кто из ваших знакомых знает басню И. А. Крылова «Стрекоза и Муравей» и как трактует сюжет.

Часто для выполнения заданий младшим школьникам требуется помощь родителей. Это один из способов привлечения семьи к проблеме детского чтения, формирования культурного поля ребенка. Учителю важно

сделать родителей своими единомышленниками и помощниками, чтобы обеспечить ребенку ситуацию успеха. Чтение, доставляющее удовольствие, результативный поиск вызовут интерес к литературе, к культуре, станут со временем верным мощным стимулом развития.

Таким образом, формирование культурного поля младшего школьника на уроках литературного чтения может осуществляться посредством изучения художественного произведения в историко-культурном контексте. Наиболее благодатным материалом для этого выступают басни. Используя прием сравнительного анализа близких по смыслу басен одного автора с разными сюжетами, либо анализ басен разных авторов на один сюжет, мы обеспечиваем развитие личности в контексте культуры, стимулируем становление культурного поля младшего школьника.

#### Библиографический список

1. Бутенко Н. В. Концептуальная модель художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 36–41.
2. Бутенко Н. В. Теоретико-методологический регулятив художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста: теоретико-методологический аспект: монография. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2012. – 386 с.
3. Воюшина М. П., Кислинская С. А., Лебедева Е. В. и др. Методика обучения литературе в начальной школе: учебник для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 288 с.
4. Неменский Б. М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 143 с.
5. Новейший философский словарь. – Мн.: Изд-во В. М. Скакун, 1998. – 896 с.
6. Олифер В. П. Психолого-педагогические условия развития индивидуальности ребенка на уроках музыки // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 6. – С. 79–84.
7. Поселягина Л. В. Роль архитектуры в совершенствовании учебно-воспитательного процесса профессионально-эстетической подготовки бакалавров // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 6. – С. 108–113.
8. Федорченко И. А. Формирование у будущих учителей начальных классов профессиональных компетенций в области литературного образования // Проблемы и перспективы подготовки педагогов начального образования: коллективная монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – С. 71–77.
9. Хализев В. Е. Теория литературы: учебник для студ. высш. учеб. заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 432 с.
10. MANIPULATIONS IN SOCIAL // VI Science and Higher Education: materials of the II international research and practice conference, Westwood, Canada, 2014, November 12–13.

#### *Fedorchenko Irina Alexandrovna*

*Cand. Sci. (Philology), Assis. Prof. of pedagogy and methodology of primary education Novosibirsk State Pedagogical University, irochka.fedor@rambler.ru, Novosibirsk*

### FORMATION OF CULTURAL FIELD OF YOUNGER SCHOOLBOYS AT LESSONS OF LITERATURE READING IN THE STUDY OF FABLES

*Abstract.* In the article discusses the relationship between the concepts of cultural space, the environment and the cultural field of the person; identifies the main components of the culture medium surrounding the child's primary school age is determined by the nature many methodological approach to the formation of the cultural field among junior student. Particular attention is paid to the study of the reception of art in historical and cultural context: defines the general principles of such work on the lessons of literary reading, discussed types of studies on fables in historical and cultural context.

*Keywords:* cultural space, cultural environment, cultural identity field, many methodological approach, historical and cultural context, a fable.



*Никулина Татьяна Ивановна*

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры конфликтологии и безопасности жизнедеятельности, Евразийский лингвистический институт Московского государственного лингвистического университета, Иркутск*

*Погодаева Маргарита Викторовна*

*Кандидат биологических наук, доцент кафедры конфликтологии и безопасности жизнедеятельности, Евразийский лингвистический институт Московского государственного лингвистического университета, margopog@rambler.ru, Иркутск*

## **ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ПРАВИЛ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

*Аннотация.* Организация специальных занятий и повседневной деятельности для воспитания культуры безопасного поведения дошкольников позволяет расширить формы и методы иноязычного обучения детей. Освоение способов безопасного взаимодействия в окружающей среде возможно только в процессе разнообразной деятельности, поэтому процесс обучения основывается на совместной со взрослыми, а затем и самостоятельной деятельности ребенка. Разнообразные виды деятельности обеспечивают большую частоту повторений языковых форм и в сочетании с игровыми создают для дошкольников благоприятные условия для непроизвольного запоминания иноязычного лексического материала через познавательную и практическую деятельность по обеспечению безопасности. Отбор иноязычного лексического материала, предназначенного для запоминания, соотносится с содержанием занятий по безопасности и затрагивает такие разделы, как «Взаимосвязи в природе и экологическая безопасность», «Психологическая безопасность», «Личная безопасность», «Безопасность в быту», «Безопасность на транспорте». Познавательная деятельность, направленная на обучение безопасному взаимодействию в окружающем мире, позволяет использовать нестандартные формы иноязычного обучения и усвоения новой лексики.

*Ключевые слова:* безопасность дошкольника, обучение дошкольников безопасности, иноязычная лексика, мотивации изучения детьми иностранного языка.

Обучение дошкольников иностранным языкам в последние годы стало необыкновенно популярно и проводится повсеместно: в языковых школах, учреждениях дополнительного образования, дошкольных образовательных учреждениях [5]. В то же время обучение дошкольников иноязычному общению в среде, где все говорит только на русском языке, представляет серьезные трудности [1]. Для решения этой проблемы при обучении дошкольников иностранному языку мы использовали деятельностный подход, интегрируя иноязычную лексику в познавательную деятельность по обучению ребенка безопасному поведению. В процессе экспериментального исследования Т. И. Никулиной было доказано, что непроизвольное запоминание иноязычного лексического материала во внеигровых видах деятельности, организованное как система интегрированных действий с предметным и языковым материалом, может спо-

собствовать формированию иноязычного продукта, развитию языковых и общеобразовательных знаний и речевых умений [7; 8].

Внеигровые виды деятельности во взаимосвязи с игрой позволяют амплифицировать процесс развития непроизвольного запоминания иноязычного материала. Психические новообразования в познавательной и мотивационно-эмоциональной сферах, возникающие в процессе различной деятельности, имеют непреходящее значение для всестороннего развития ребенка, вносят особый вклад в формирование личности [2; 11]. Именно поэтому так важно максимально использовать возможности каждого вида деятельности, с учетом его чувствительности к определенной форме и содержанию иноязычного обучения [3; 4].

Использование познавательной деятельности в области безопасности в целях обучения иностранному языку позволяет решать следующие задачи:

1) значительно усилить мотивацию непроизвольного запоминания иноязычного материала за счет насыщения обучения интересной для детей 5–7 лет информацией и включения дошкольников в практические дела с использованием иностранного языка;

2) сделать формируемые у детей знания, умения, навыки более практически прицельными, ориентированными на конкретные области применения;

3) обеспечить прочность этих знаний, умений и навыков на основе увеличения объема речевой практики, как в плане рецепции (аудирование), так и в плане продукции (говорение);

4) усилить гибкость знаний, навыков и умений за счет совершенствования механизмов комбинирования (в том числе лексической и грамматической сочетаемости языкового материала, его семантического варьирования и т. д.);

5) расширить объем запоминаемого рецептивного и потенциального словаря, а также грамматических явлений, которые дошкольники могли бы самостоятельно понять при аудировании;

6) обогатить активный словарь – минимум повседневной игровой и внеигровой лексикой;

7) научить дошкольников целенаправленно использовать запоминаемый материал в повседневной игровой и внеигровой деятельности для решения коммуникативных задач, а именно: сообщать и запрашивать информацию, выражать просьбу, совет, мнение, оценку и т. п. в ситуациях общения, наиболее типичных для обсуждения повседневных проблем, для осуществления конкретных дел в этой сфере знания и практической деятельности.

В задачи познавательной деятельности по обучению дошкольников безопасности входит приобщение детей к знаниям правил безопасного поведения в различных ситуациях; формирование основ экологической культуры, необходимых ребенку для гармоничного взаимодействия с окружающим миром; выработка навыков безопасного взаимодействия с людьми и окружающей средой [6].

Познавательная деятельность по ознакомлению с окружающим миром и встречающимися в нем опасностями наилучшим образом обеспечила организацию непроиз-

вольного запоминания, поскольку она обогащала представления дошкольников и по своему значению для развития ребенка стояла на одном из первых мест.

Поскольку развитие непроизвольного запоминания иноязычного материала затрагивало решение задач, которые стояли перед организацией познавательной деятельности по обучению безопасности, то в данном случае запоминание мы рассматривали в двух аспектах:

1) формирование у детей знаний и представлений об экологических закономерностях;

2) формирование знаний и представлений о безопасном взаимодействии с миром.

Организуя непроизвольное запоминание иноязычного материала, мы учитывали ряд компонентов.

1. Прежде всего, мы обращали внимание детей на рассматриваемое явление в целом, создавали условия для лучшего его восприятия, давали возможность наблюдать то, что больше всего заинтересовало детей, поощряли их попытки выразить свои впечатления на иностранном языке, что-то вспомнить из своего опыта.

2. Кроме того, мы обращали внимание детей на опасные стороны предметов и явлений, ставили конкретные задачи, например: посмотреть, из-за чего может загореться трава, какой транспорт и как движется по улице, где идут школьники с портфелями, кто ползает по траве. Мы старались добиваться от детей большей активности, уточняли и углубляли непосредственное познание, помогали осознать воспринятое, назвать его и запомнить [9].

3. На основе впечатлений и знаний, полученных детьми при рассматривании объекта, и своих пояснений, указаний мы по возможности включали действия детей в процесс ознакомления с объектом. Например, при проведении экскурсии в лес мы просили детей собрать листья для аппликации, во время экскурсии по городу неукоснительно следовали правилам дорожного движения. Как показывают проведенные исследования, все это способствовало не только уточнению и закреплению, но и непроизвольному запоминанию впечатлений, полученных на экскурсии, на занятии, в процессе повседневной прогулки.

4. В заключение мы привлекали внимание

детей к наблюдаемому явлению и обобщали полученные знания и представления.

Определив задачи и содержание познавательной деятельности по обучению безопасному поведению, необходимо более подробно рассмотреть дидактические возможности этого вида деятельности для развития непроизвольного запоминания иноязычного материала.

Ознакомление детей с иноязычным лексическим материалом проводилось по определенной системе в форме организованных занятий, экскурсий, повседневных прогулок и охватывало такие разделы: «Взаимосвязи в природе и экологическая безопасность», «Личная безопасность», «Психологическая безопасность», «Транспортная безопасность», «Здоровьесбережение» и др. В представленной тематике доминировала такая иноязычная лексика, которая затрагивала интересы и потребности детей, была для них близкой по содержанию и имела познавательный аспект.

Важным критерием проявления интереса к иноязычной информации явилась организация условий для разнообразной, содержательной жизни каждого ребенка, использование жизненных ситуаций для обучения безопасному поведению, воспитание у детей интереса к взаимосвязям в окружающем мире, воздействие на запоминание иноязычного материала через чувства, вызываемые впечатлениями об окружающей действительности, обеспечение условий для моделирования, экспериментирования и других познавательно-практических действий [10].

На первом этапе возможности познавательной деятельности изучались нами на примере ознакомления дошкольников с экологическими закономерностями и правилами поведения на природе. В целях эффективности развития непроизвольного запоминания познавательную деятельность детей мы осуществляли двумя путями: в системе организованного обучения на занятиях, экскурсиях, целевых прогулках и в системе повседневной жизни. Систематически проводя интегрированные с иностранным языком занятия, на экскурсиях, прогулках, в ходе бесед, показе диафильмов, дидактических игр планомерно и последовательно обогащались знания и представления дошкольников об окружающем мире, расте-

ниях и животных, опасностях, которые они могут представлять.

Так, в ходе экскурсии в лес мы использовали английскую лексику, называя животных (*ant, bee, mosquito, wolf, fox, hare, bear*) и растения (*tree, flower, grass, leaf*), выражая свои ощущения и чувства (*beautiful, warm, cold, smells nice, happily*); в игре «Who will eat?» устанавливали пищевые связи между организмами. В процессе работы над темами «Опасные растения и грибы», «Животные и насекомые» дети запоминали названия растений и грибов (*wood, pine, poplar, chamomile, berry, snowdrop, orange-cap boletus, boletus*), зверей, птиц, насекомых (*bird, magpie, crow, bird, ant, bee, rabbit, wolf, bear*), узнавали о том, какие из них ядовиты, агрессивны, могут ужалить или укусить (*bite, biting, gnaw, sting, chew*). В процессе игры «Danger or not danger» дети должны были назвать опасные растения и грибы (*dangerous plants, toadstool*). Для детей младшего дошкольного возраста была организована игра «Sea – ground»: мелом был начерчен круг, в центре которого «море», вне круга – «земля». Воспитатель дает команды: «Sea!» (дети прыгают в круг); «Ground!» (дети выпрыгивают из круга).

Получаемые представления опирались на уже имеющиеся знания, а в комплексе с повседневной внеигровой и игровой деятельностью на экскурсиях и прогулках они последовательно углублялись, закреплялись, благодаря чему создавались наилучшие условия для формирования системных иноязычных знаний. Один и тот же материал предлагался детям неоднократно и вариативно в зависимости от интереса детей и условий организации деятельности. Разнообразие языкового материала, использованного в различного рода заданиях и упражнениях, обеспечивало развитие у детей основных форм познавательной деятельности, способствующих непроизвольному запоминанию иноязычной лексики. Упражняя детей в восприятии различного материала, мы широко использовали сначала чувственную, действенную и только потом речевую форму запоминания детьми окружающего.

В ходе знакомства с вопросами раздела «Психологическая безопасность» происходит формирование представлений о себе, своих особенностях, развитие уверенности

в себе, адекватной самооценки, осознание своего «Я». Предлагаем несколько игр, которые можно использовать при изучении этого раздела.

Игра «Имена». Воспитатель приводит куклу Molly, говорит детям, что сегодня у них в гостях очень красивая кукла, и спрашивает ее: «What is you name?» Кукла отвечает: «My name is Molly» и спрашивает воспитателя: «What is you name?» Педагог отвечает: «My name is Rezeda». «Ребята, Вы догадались, о чем мы сейчас с ней разговаривали? Правильно. Я спросила, как ее зовут? Она сказала, что ее зовут...» (спросить у детей, кто запомнил имя куклы). Все хором повторяют имя куклы. «Поприветствуем ее все: Good morning, Molly». Кукла спрашивает у каждого ребенка, как его зовут: «What is you name?» Учитель помогает малышу ответить по-английски.

Игра «Жмурики с медведем». Цель этой игры – отрабатывать различные формы приветствий: *Good morning, hello, hi*. В ходе игры выбирают ребенка на роль водящего – «медведя», ему завязывают глаза – «медведь» спит. Один из игроков здоровается с ним по-английски, «медведь» просыпается, старается угадать, кто с ним поздоровался, и отвечает ему приветствием. Если «медведь» угадал, то ребенок, которого он узнал, становится водящим.

Игра «*The lost one*». Дети рассказывают на ковре. Педагог говорит: «Lost girl. Fun. Eyes blue, dress, green, green bow. Who is this?»

В связи с тем, что дети в разных ситуациях могут по-разному себя чувствовать, мы имели возможность называть эти чувства по-английски. Так, лексический материал по теме «*The way we feel*» употреблялся в речевых конструкциях: *I am well, I'm tired, We are hungry, He is sad, She is sorry, Help me. You bad? Help you?*

Раздел «Личная безопасность» посвящен разбору ситуаций, представляющих опасность для ребенка при общении с незнакомыми людьми, других ситуаций, в которых родителей нет рядом и они не могут защитить ребенка. Обращаясь к этой теме, мы рассказывали детям сказку «Глупый ягненок».

*На краю села, недалеко от леса жил маленький ягненок. Он был очень капризный и часто все во дворе слышали: «Бэээ-бэээ-бэээ». Козлята, утята, цыплята дразнили его «Ягненок-бээ».*

*Однажды вечером, когда все легли спать, ягненку захотелось прогуляться. Он вышел во двор и не заметил, как оказался на краю леса. А в лесу жил его маленький друг зайчонок, и решил наш ягненок пойти к нему в гости. Глупый был ягненок, думал, что и заяц не спит ночью, а тоже гуляет. На небе ярко светила луна и освещала путь нашему другу. Так незаметно он подошел к опушке леса и стал звать своего друга зайца: «Бэээ-бэээ-бэээ». Но никто не откликнулся на его зов. Тогда он пошел дальше в лес и стал кричать еще громче: «Бэээ-бэээ-бэээ». А зайчонок тем временем крепко спал со своими братиками и сестренками около своей мамочки. Он был послушным и никогда ночью без разрешения мамы и тем более один не уходил из своего дома. Вдруг, когда ягненок уже собрался возвращаться домой, он услышал из-за кустов чей-то грозный и сердитый голос: «Кто меня звал в столь поздний час? Что случилось?» Видит ягненок – из-за кустов выходит огромный медведь. Испугался ягненок, заблеял еще громче дрожащим голосом: «Э бээээ, э бээээ...» и бежать со всех своих сил домой. А медведь подумал: «Какой глупый малыш, зовет, а сам убегает». Ну откуда же было знать ягненку, что медведь по-английски «a bear».*

После рассказа воспитатель обсуждает с детьми, как опасно уходить из дома без разрешения родителей, какие неприятности это может навлечь, вспоминает, какое английское слово они узнали. Яркие образы активизируют мыслительную деятельность, способствуют запоминанию [12].

В процессе обучения детей правилам дорожного движения в рамках темы «Дорожная безопасность» мы также произвольно способствовали запоминанию иноязычной лексики. Для лучшего усвоения детьми этих правил и запоминания необходимого лексического материала нами проводились целенаправленные прогулки и наблюдения за улицей города, за поведением пешеходов, за движением различного транспорта и работой водителей (*It's a street, a bus stop, a pedestrian, a passenger; a traffic light*). Мы обращали внимание детей на виды транспорта, поведение пешеходов на дороге, поощряли детей в выражении своих впечатлений на иностранном языке (*It's a car, a tractor, a motorbike, a bus, a cab*); конкре-

тизировали описание транспорта, особенностей его движения по улице (*a red car; a black bike, a big bus, pedal car, a footpath, a road, a pavement*), высказывали свое отношение к происходящему на дороге (*I like this car; I don't like this truck, I like to drive in a car*).

Дети с интересом переносили запомнившуюся лексику в сюжетно-ролевую игру (*tow truck, pedal car, train, bus driver* и др.). По этой теме была проведена дидактическая игра «Угадай», в которой детям предлагалось загадать вид транспорта или его часть. Затем один или несколько детей показывали загаданное, а другие отгадывали, употребляя конструкцию: *Is this a bus? Is this a wheel? Is this a door?* В игре «Danger or not danger» воспитатель показывает карточки с изображением опасных и безопасных ситуаций на дороге. Дети формулируют нужную речевую конструкцию. С детьми младшего дошкольного возраста мы проводили игру «светофор». Одного ребенка выбирают на роль водящего – «светофора», остальные дети изображают пешеходов. Водящий по-английски называет какой-либо цвет и «пропускает через дорогу» только тех пешеходов, у которых в одежде есть этот цвет. Эти пешеходы должны назвать цвет. После чего «Светофор» разрешает перейти дорогу, остальным путь закрыт, водящий – «светофор» ловит их. Пойманный игрок становится водящим.

В разделе «Здоровьесбережение» английская лексика по теме «Что я ем» включала названия овощей и фруктов, блюд, приготовленных из них (*salad, soup, porridge, eggs, milk, jam, fruit, apple, orange, potato, carrot, cabbage*). В рамках игры «Useful or harmful» проводилось обсуждение того, какая еда может быть вредной для ребенка.

Организация познавательной деятельности по обучению дошкольников безопасности раскрыла перед нами большие возможности в произвольной подаче нужного для запоминания материала. Результаты продуктивности запоминания показали, что познавательная деятельность на примере обучения безопасному взаимодействию в окружающем мире позволяет подойти к процессу иноязычного обучения нестандартно, расширить имеющиеся способы усвоения необходимого материала.

Нельзя упускать из внимания тот факт, что в различных видах деятельности по обучению безопасному поведению у детей возникало и ежедневно возрастало стремление к интересному и новому лексическому материалу, который касался их потребностей и проблем.

В процессе деятельности мы работали над словарем детей, способствовали развитию правильного, связного и выразительного говорения, организовывали высказывания детей так, чтобы они употребляли слова, входящие в их активный словарь, вызывали детей на точное оформление в речи своих наблюдений, мыслей, желаний, которые становились все более дифференцированными.

Такая практическая осмысленная деятельность ребенка способствовала запоминанию наиболее понятных иноязычных лексических единиц. Вместе с тем ребенок осваивал целую систему практических навыков и умений в области личной безопасности.

В настоящее время наблюдается общая заинтересованность в интеграции иностранного языка и обучающих занятий. Однако недостаточная изученность форм и методов работы в данном направлении затрудняет такую интеграцию.

#### Библиографический список

1. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.
2. Выготский Л. С. Развитие личности и мировоззрения ребенка // Психология личности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 160–165.
3. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: пособие для учителей средней школы. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. – 159 с.
4. Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 176 с.
5. Леонтьев А. А. Раннее обучение детей языкам: что нас всех объединяет // Русский язык за рубежом. – 1985. – № 2. – С. 50–53.
6. Моисеева Л. В., Погодаева М. В. Инновационная модель образования дошкольников в области безопасности // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 2. – С. 119–124.
7. Никулина Т. И. Произвольное запоминание иноязычной лексики детьми дошкольного возраста во внеигровых видах деятельности: дис. ... канд. психол. наук. – Иркутск, 1998. – 164 с.
8. Никулина Т. И. Организация произволь-

ного запоминания иноязычной лексики детьми дошкольного возраста во внеигровых видах деятельности // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2011. – № 7. – С. 74–76.

9. *Погодаева М. В.* Деятельностный подход при обучении дошкольников безопасности // Перспективы и пути развития образования в России и мире: материалы II Международной конференции». – Махачкала: МПИ, 2013. – С. 248–250.

10. *Погодаева М. В.* Интеграция содержания образования в области безопасности дошкольников с другими образовательными областями // В мире научных открытий: Проблемы науки и образования. – 2013. – № 3. 1(39). – С. 12–25.

11. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.

12. *Mansfield R. S., Busse T. V.* The psychology of creativity and discovery. – Chicago: Nelson Hall, 1981. – 159 p.

***Nikulina Tatyana Ivanovna***

*Cand. Sci. (Psychol.), Assist. Prof. of the Department of Conflict Resolution and Vital Activity Security, Eurasian Institute of the Moscow State Linguistic University, Margopog@rambler.ru, Irkutsk*

***Pogodaeva Margarita Viktorovna***

*Cand. Sci. (Biolog.), Assist. Prof. of the Department of Conflict Resolution and Vital Activity Security, Eurasian Institute of the Moscow State Linguistic University, Margopog@rambler.ru, Irkutsk*

**THE ACTIVITY APPROACH TO TEACHING FOREIGN LANGUAGE TO PRESCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF MASTERING THE RULES OF SAFE BEHAVIOR**

*Abstract.* Organization of special classes and daily activities to foster a culture of safe behavior allows preschoolers to expand the forms and methods of foreign language teaching children. Development of ways of interaction in a safe environment is only possible in the various activities. The learning process is based on the joint with adults, and then self-activity of the child. Outplaying activities provide a high repetition rate of linguistic forms and in conjunction with the game for preschoolers create favorable conditions for involuntary memorizing foreign language lexical material through cognitive and practical activities to ensure safety. The selection of foreign language lexical material for storing correlated with the content of training on security and covers such topics as “The relationships in nature and environmental safety”, “Psychological safety”, “Personal Safety”, “Security in the home”, “Transport Security”. Cognitive activities aimed at training the safe interaction in the environment can be used non-standard forms of foreign language learning and the acquisition of new vocabulary.

*Keywords:* security preschooler, preschoolers safety training, foreign language vocabulary, motivating children to learn a foreign language.

*Черникова Лариса Викторовна*

*Старший преподаватель кафедры педагогики и психологии, Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, larchik-24@mail.ru, Новосибирск*

## **ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ ДЛЯ ПЕДАГОГОВ-ВОСПИТАТЕЛЕЙ**

*Аннотация.* В статье представлены результаты исследовательской работы автора по формированию содержания программ повышения квалификации, использованию вариативных форм развития профессиональной успешности, критериев их эффективной апробации для различных категорий педагогов. Автор обосновывает актуальность формирования содержания элективных курсов, методологически объединяющих линии личностного и профессионального развития. Представлены научно-методические аспекты моделирования дополнительной программы повышения квалификации в динамике развития профессионального воспитательного опыта педагогических кадров. Значительное внимание уделяется развитию профессиональной успешности педагогов-воспитателей, чья деятельность непосредственно находится в сфере реализации воспитательных задач.

*Ключевые слова:* педагог-воспитатель, вариативные формы развития профессионального мастерства педагогов-воспитателей, успешный профессиональный воспитательный опыт, критерии оценки содержания элективных образовательных программ.

Актуальность непрерывного совершенствования системы подготовки квалифицированных кадров в условиях современной России предопределена многообразием общепризнанных экспериментов, подтверждающих, что даже квалифицированные специалисты с большим стажем работы в неполной мере реализуют свой творческий потенциал [7].

Подготовка педагогов-профессионалов для сферы общего образования, на наш взгляд, предполагает, в первую очередь, обеспечение гармоничной сбалансированности личностного и профессионального начал в структуре деятельности педагога-практика.

Организация целостного, комфортного и динамичного становления и дальнейшего развития личности в профессии актуализирует сегодня поиск и научную апробацию наиболее эффективных путей, моделей и форм, в которых эти процессы осуществляются на разных ступенях непрерывного, профессионального развития современного человека [6]. Эти практико-ориентированные задачи входят в круг тех ключевых исследовательских приоритетов, над которыми активно работает отечественная психолого-педагогическая наука (К. А. Абульханова-Славская, Е. В. Андриенко, В. И. Андреев, А. А. Вербицкий, А. А. Деркач, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина и др.).

В состав теоретико-методологических задач нашего психолого-педагогического исследования было включено построение модели развития профессиональной успешности педагога-воспитателя, отвечающей, с одной стороны, типичным условиям организации стационарных курсов повышения квалификации и, с другой – современным формам повышения квалификации педагогов на своем рабочем месте. В соответствии с официально существующим перечнем функциональных обязанностей педагогом-воспитателем является тот педагогический работник, который содержательно и организационно занимается решением задач в сфере воспитания подрастающего поколения. К педагогам-воспитателям, в соответствии со сложившимися исследовательско-педагогическими традициями кафедры педагогики и психологии Новосибирского ИПКиПРО, мы относим классных руководителей, педагогов-психологов и социальных педагогов, педагогов-организаторов, педагогов дополнительного образования, а также заместителей директоров образовательных учреждений по воспитательной работе.

Необходимо заметить, что в разрабатываемой теории и методике интенсивного развития воспитательного профессионализма практических педагогических кадров в рамках преподавательской деятельности сотрудников кафедры педагогики и психологии

Новосибирского ИПКиПРО всегда обеспечивается системное сопряжение следующих двух линий – концептуально-стратегической и ситуативно-тактической (прикладной) [8]. Именно по такой «двухвекторной» концептуальной модели и происходит экспериментальная апробация системы вариативных методических способов и приемов разрешения обострившихся профессиональных и личностных противоречий, либо, говоря иными словами, выявления и разрешения актуальных проблем и задач профессионально-личностного развития педагогов-воспитателей. Мы считаем, что разработанная нами организационно-педагогическая модель развития профессиональной успешности педагога-воспитателя органично объединяет эти две обозначенные линии развития педагогических кадров, а используемые методические средства и приемы организации процесса повышения квалификации в этом случае дополняют друг друга. На сегодняшний день в процессе повышения квалификации педагогов-воспитателей активно используются такие формы обучения, как курсовая подготовка, работа проблемных творческих групп, проведение семинаров, тематическая индивидуальная стажировка. Мы активно используем эти формы в своей опытно-экспериментальной работе.

Основная задача экспериментального исследования состояла в том, чтобы в результате внедрения разработанной нами организационно-педагогической модели развития профессиональной успешности педагога-воспитателя для достижения прогнозируемого успеха такой деятельности должно произойти качественное преобразование содержания, форм, путей и средств организации процесса повышения квалификации. Педагогически и методически целесообразно выстроенная нами модель, в теоретическом и практическом смысле, была направлена на создание благоприятных условий для эволюционно-динамического развития профессиональной успешности педагога-воспитателя в процессе повышения квалификации (состояние – результативность деятельности – новый профессиональный опыт).

Принимая в расчет особенности работы со взрослыми обучающимися, мы обеспечивали: *повышенное внимание организаторов процесса повышения квалификации*

*(куратор учебных групп) к практико-ориентированным вопросам саморегуляции слушателей; постоянное наращивание уровня субъектности слушателей; освоение вариативных технологий саморазвития* [5]. Эти целевые установки реализовались нами в условиях формирующего этапа эксперимента, проходившего на кафедре педагогики и психологии Новосибирского ИПКиПРО в учебных группах повышения квалификации 2012–2014 гг., по разработанным нами программно-тематическим комплексам: «Творческое саморазвитие педагога и психолога методами арт-терапии»; «Школа профессионального роста педагога дополнительного образования»; «Совершенствование системы воспитательной деятельности ОУ в условиях ФГОС»; «Развитие профессионального мастерства методиста в сфере воспитания, дополнительного образования и работы с молодежью» и др.

В соответствии с запланированной стратегической целью эксперимента и прогнозируемыми эффективными условиями организации групповых процессов мы определили оптимальный размер учебных групп (15–25 человек). Занятия проводились по 8 академических часов в течение 9 дней, включая индивидуальное консультирование по заявкам участников группы. Весь образовательный процесс был выстроен нами согласно учебно-тематическим планам, специально разработанным для разных категорий педагогов-воспитателей. И несмотря на различие тематического содержания, такой процесс носил универсальный структурно-содержательный характер смысловых блоков дополнительных профессионально-образовательных программ:

– *интеллектуально-рефлексивный* блок занятий (содержательно осуществляют преподаватели кафедры);

– *мотивационно-эмоциональный* блок занятий по знакомству с системами воспитательной деятельности педагогов г. Новосибирска (презентация инновационного опыта);

– *деятельностно-практический* блок выполнения и презентации практических заданий (обобщение личного воспитательного опыта и опыта своих коллег).

Для эффективности включения обозначенных блоков в дополнительную профес-



сионально-образовательную программу мы ввели критерии оценки качества апробации разработанных нами вариативных форм организации профессионально-образовательной деятельности в процессе повышения квалификации: *когнитивный, рефлексивно-оценочный, деятельностный*. Разработанные нами критерии концептуально и содержательно строго соответствовали объективным условиям развития профессиональной успешности педагога-воспитателя (смысловые блоки программы) и субъективным условиям (компоненты «Я-концепции» педагогов-воспитателей), что представлено в таблице 1.

Из широкого спектра вариативных форм деятельностно-практического блока программы особый интерес, в методическом плане, представляют варианты самостоятельных, творческих заданий, предлагаемых для педагогов-воспитателей: участие педагогов-воспитателей в деловых играх; написание эссе «Система моей педагогической деятельности»; подготовка материалов для печати в педагогических изданиях (региональный информационно-методический журнал «Воспитание и дополнительное образование в Новосибирской области»; газета «Педагогическое эхо» как приложение к научно-методическому изданию «Сибирский учитель»); участие в видеотренинге – просмотр видео сюжетов и интерактивная работа в малых группах по рефлексивному анализу стилей педагогической деятельности.

Специально разработанные творческие

самостоятельные задания по развитию рефлексии в профессионально-воспитательной позиции личности педагога и интерактивные контрольные работы для выработки самостоятельных суждений оценивались с помощью рефлексивно-оценочного и деятельностного критериев [3]. Профессионально-образовательные задания для самостоятельной работы, предлагаемые в учебно-методическом пособии «Педагог дополнительного образования», разработаны преподавателями кафедры педагогики и психологии НИПКИПРО, но были адаптированы автором в соответствии с индивидуально-типологическими особенностями педагогов.

Блоки учебно-творческих заданий (теоретический, психологический, дидактический, методический) охватывали основной круг проблем, которые можно было решить как в процессе стационарного повышения квалификации, так и в дистанционно организованных формах развития профессионализма современного педагога-воспитателя. В основе заданий заложены концептуально-методические идеи К. Д. Ушинского относительно специфики обобщения профессионально-воспитательного опыта; вытекающие из них методико-дидактические принципы; авторские идеи по формам и видам организации обобщения опыта в процессе обучения в группе согласно логике осуществления работы личного профессионального воспитательного опыта [4; 9]. Таким образом, мы включали педагогов-воспитателей в рефлексивную деятельность по обобщению

Таблица 1

**Параметры оценки качества реализации дополнительных профессионально-образовательных программ**

«Я-концепция» педагогов-воспитателей	Структурные компоненты профессионализма педагогов	Смысловые блоки программ повышения квалификации	Критерии оценки эффективности курсов повышения квалификации
когнитивная составляющая	когнитивно-аналитический компонент	интеллектуально-рефлексивный блок (осуществляют преподаватели кафедры)	когнитивный: будет проявлен в приращении знаний, навыков и изменении личностно-профессиональной оценки
эмоциональная составляющая	эмоционально-мотивационный компонент	мотивационно-эмоциональный блок (осуществляют опытные педагоги-практики)	рефлексивно-оценочный: будет проявлен в оценке своих успешных достижений
поведенческая составляющая	деятельностно-практический компонент	деятельностно-практический блок (выполнение заданий педагогами-воспитателями)	деятельностный: будет проявлен в результатах выполняемых творческих заданиях

их успешного воспитательного опыта, опыта их коллег, а главное – в процесс анализа и обобщения эталонного воспитательного опыта известных, безоговорочно успешных педагогов. Тем самым мы активизировали индивидуализируемый эталонный образец развития профессиональной успешности педагога у слушателей курсов.

В целом, если следовать за К. Д. Ушинским, мы анализировали те факты жизни и профессионального развития педагога, которые должны произвести впечатление на восприятие педагога-воспитателя, обеспечивая эмоциональную включенность изнутри, что и побуждает вдохновиться опытом педагога-практика и следовать ему. В таком случае педагог эмоционально заинтересован, по своему усмотрению может систематизировать факты приобретенного опыта, усвоить понятийно-терминологический аппарат педагога-практика, следовательно, постарается использовать полученные знания в дальнейшей деятельности.

Эффективность усвоения знаний, полученных в процессе повышения квалификации, мы оценивали с помощью когнитивного критерия. По завершении курсов было проведено анкетирование. Анализируя полученные статистические данные по экспериментальной группе педагогов-воспитателей (65 ч.), необходимо отметить, что педагоги в ответах выпускных анкет подтвердили возросший познавательный интерес к выполнению предлагаемых заданий. Ответы свидетельствовали о необходимости эмоционального погружения в предметно-персонифицированный опыт педагогов-практиков для смысловой рефлексии успешности системы личной воспитательной профессиональной деятельности. На основании проведенного анкетирования нами были выделены

аспекты системы воспитательного опыта педагогов, представленные в таблице 2.

В результате сравнения данных анкетирования экспериментальной и контрольной групп мы можем говорить об эффективности разработанной нами организационно-педагогической модели развития профессиональной успешности педагога-воспитателя. Использование вариативных форм повышения квалификации при апробации организационно-педагогической модели наиболее эффективно способствуют формированию профессиональных представлений педагога-воспитателя о системе личной педагогической деятельности, а следовательно, наиболее адекватно отвечают задаче включения педагога-воспитателя в динамический процесс развития профессиональной успешности после курсов.

Особенно важен высокий показатель ответов в экспериментальной группе по *четвертому аспекту* – корректировки в процессе обучения уже имеющейся системы воспитательной деятельности. Считаем, что корректировка профессиональной деятельности как дальнейшее развитие будет происходить у слушателей после курсов. И нашу исследовательскую задачу в этом случае мы видим в возможности направить педагога по дальнейшему индивидуальному маршруту развития профессионализма.

Организация деятельности педагогов по развитию профессиональной успешности в условиях процесса повышения квалификации позволила нам установить как позитивные факторы (развитие внутренней мотивации к достижению профессиональной успешности; методически отретфлексированный воспитательный опыт педагогов к завершению курсов; формирование навыков проектирования развития професси-

Таблица 2

Данные анкетирования педагогов-воспитателей по завершении курсов повышения квалификации

Аспекты системы воспитательного опыта педагогов	ЭГ(65 чел.)	КГ (65 чел.)
1. Сформировалось общее представление о системе воспитательной деятельности	45	24
2. Сформировалось представление о личной системе воспитательной деятельности	36	34
3. Оформилось наиболее полное представление личной системы воспитательной деятельности	57	20
4. До курсов имел устойчивое представление о системе воспитательной деятельности, произошла корректировка некоторых аспектов ее развития	29	8

ональной успешности), так и негативные (наличие большой внутренней инертности среди педагогов, ссыла на возросшую работу с документами в учреждении, большая эмоциональная перегрузка и неустойчивость в сфере психического здоровья).

#### Библиографический список

1. *Абульханова-Славская К. Н.* Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 334 с.
2. *Андреев В. И.* Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие. – Казань: Центр инновационных технологий, 2008. – 500 с.
3. *Боровиков Л. И.* Педагогика дополнительного образования: учебно-методическое пособие. – 3-е изд., испр. и доп. – Новосибирск: НИПКиПРО, 2014.
4. *Боровиков Л. И.* Самоанализ профессиональной деятельности учителя: позиционно-личностный подход: методические рекомендации. – Новосибирск: НИПКиПРО, 2000. – 32 с.
5. *Климов Е. А.* Путь в профессионализм (психологический анализ): учебное пособие. – М.:

Московский психолого-социальный институт; Флинта. – 2003. – 320 с.

6. *Кулюткин Ю. Н.* Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.

7. *Синенко В. Я.* О ключевых факторах повышения квалификации работников образования // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 5. – С. 35–38.

8. Система эффективного развития профессионализма педагогов дополнительного образования в процессе повышения квалификации: методическое пособие для организаторов курсов повышения квалификации работников образования / под ред. Л. И. Боровикова. – Новосибирск: НИПКиПРО, 2006. – 84 с.

9. *Ушинский К. Д.* Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1. Вопросы воспитания. – М.: Гос. Уч.-пед. изд-во Мин. просв. РСФСР, 1953. – 638 с.

10. *Maslow A.* Theory of Human Motivation // Human Dynamics in Psychology and Education. Boston, 1972. – 128 p.

11. *Rogers C.* Freedom to Learn for the 80s. Columbus, ets., 1983. – 312 p.

#### *Chernikova Larisa Viktorovna*

*Teacher, Pedagogy and Psychology Department, Novosibirsk Teachers' Upgrading and Retraining Institute, larchik-24@mail.ru, Novosibirsk*

### EFFICIENCY ASSESSMENT OF THE ORGANIZATION OF THE ELECTIVE COURSES FOR FORM TEACHERS

*Abstract.* The article presents author's conclusions based on the research work into the organization of the content in the teacher training programmes, usage of different ways in the development of professional success, efficiency criteria for different categories of teachers. The author justifies the relevance of the content structure in the elective courses which combine personal and professional development. The author conveys methodological aspects of modeling vocational teacher training programme in dynamic development of professional and educational teaching experience. Considerate attention is given to the development of the professional success of form teachers, whose professional activities are lying in the sphere of the achievement of educational goals.

*Keywords:* modern teacher, variation forms of teachers' professional skill, criteria for assessing program blocks.

**Воробьева Татьяна Александровна**

*Старший преподаватель кафедры социально-массовых коммуникаций, Новосибирский государственный технический университет, vorobyeva.tatiana@gmail.com, Новосибирск*

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ

**Аннотация.** В статье рассматриваются психологические особенности электронного обучения как деятельности, опосредованной компьютерными технологиями, в том числе личностные качества, необходимые для успешного обучения в электронной образовательной среде. Было установлено, что мотивационный фактор и тип восприятия так же, как и личные свойства и особенности характера обучающихся, оказывают влияние на процесс электронного обучения и их вовлеченность в него. Анализ изученной литературы и результаты исследований позволили выделить и систематизировать основные качества и способности электронного слушателя, необходимые для продуктивного функционирования в электронной образовательной среде. Также были выявлены факторы, которые необходимо учитывать при проектировании электронных учебных курсов.

**Ключевые слова:** электронное обучение, электронная образовательная среда, компьютерные технологии, психологические особенности, коммуникация, визуалы, аудиалы, кинестетики, тип восприятия, мотивация.

В последние годы электронное обучение (ЭО) стало неотъемлемой частью системы высшего образования [14]. Однако применение технологий ЭО в учебном процессе, разработка и распространение программно-педагогических средств происходит во многом стихийно, без необходимого глубокого педагогического и психологического обоснования электронных технологий в обучении.

При рассмотрении ЭО как деятельности, опосредованной компьютерными технологиями, надо отметить, что она характеризуется рядом психологических особенностей по сравнению с традиционными формами обучения. К ним относятся: определение возрастного диапазона обучающихся, способных к ЭО, и описание их психологических характеристик; процесс построения общения в системе преподаватель – обучающийся и обучающийся – обучающийся в условиях ЭО; особенности протекания когнитивных процессов в ЭО и взаимообратное влияние данного обучения на познавательную деятельность обучающихся [2].

В ряде исследований ЭО отмечается особое значение и ценность налаженных коммуникаций между профессорско-преподавательским составом (ППС) и обучающимися. Было установлено, что последние предпочитают тех преподавателей, с которыми они могут часто взаимодействовать посредством использования разнообразных средств –

электронной почты, телефонной связи, личных встреч. Так же, как и при очной форме образования, обучающиеся желают получать быстрые ответы от преподавателей и иметь возможности обсудить затруднения, возникающие во время учебного процесса, как с педагогами, так и с сокурсниками [6].

В исследованиях E. Cuskell, P. Danaher, K. Rummell отмечается важность коммуникации обучающихся со своими сокурсниками, ведь недостаток подобных эмоциональных контактов и невозможность обсудить возникающие проблемы могут привести к досрочному прекращению их учебной деятельности [8].

Далее будут рассмотрены личностные качества, необходимые обучающимся для успешного обучения в электронной образовательной среде.

Один из наиболее важных факторов, оказывающих влияние на процесс ЭО, – тип восприятия обучающегося, поскольку способ взаимодействия в электронной среде отличается от того, к чему привыкли люди, обучаясь традиционным способом. Типы восприятия зависят от того, какие именно органы чувств задействованы при обработке поступающей информации.

ЭО доставляет большее удовольствие визуалам, в то время как аудиалы часто испытывают затруднения при освоении элек-

тронных курсов. Хотя в настоящее время большая часть электронных материалов создается в текстовом формате, некоторые преподаватели делают аудио- или видеолекции в качестве дополнения к своим курсам. Некоторые устраивают видеоконференции с обучающимися. Использование видео также восполняет эмоциональный пробел, возникающий при удаленном взаимодействии с сокурсниками и преподавателями, с помощью средств текстовой коммуникации.

Всё это не только помогает аудиалам, но и персонализирует ЭО в целом, делая его более эффективным и для других.

Ввиду того, что кинестетики учатся посредством выполнения каких-либо действий или приобретения физического опыта, то традиционное очное обучение является для них более привлекательным. Однако у них также есть возможность продуктивной учебной деятельности в электронной образовательной среде при соответствующей помощи преподавателей, которые внедряют в процесс обучения большое количество практических упражнений, а также побуждают обучающихся участвовать в обсуждениях на форумах и электронных досках объявлений.

Предварительные результаты исследования влияния типа восприятия на достижения обучающегося в ЭО, проведенного J. Willems, показали, что тип восприятия действительно необходимо учитывать при проектировании, дизайне и реализации электронных учебных курсов для успешного освоения программ ЭО. Обучающиеся используют осведомленность о собственном типе восприятия для стимулирования метапознания в вопросе способа их обучения. Для преподавателя знания типов восприятия полезны при конструировании процесса электронного обучения для наибольшей пользы обучающихся.

Согласно результатам данного исследования, ставится под сомнение целесообразность применения единого подхода к построению электронной образовательной среды без учета различных типов восприятия обучающихся [20].

Личные свойства и особенности характера обучающегося также играют важную роль в определении влияния ЭО на его вовлеченность в учебный процесс. Многих людей публикация постов в Интернете менее страшит, чем участие в очных встречах, они бо-

лее воодушевлены и готовы к ведению дискуссий и выражению собственного мнения в онлайн-среде. Другие же предпочитают личные коммуникации, вследствие чего испытывают некоторые затруднения, общаясь исключительно с экраном компьютера.

Для эффективного прохождения курса ЭО обучающиеся должны обладать такими качествами, как самодисциплина и ответственность. В некоторых случаях они не могут адаптироваться к обучению на расстоянии, так как им необходим личный контакт с преподавателем для получения требуемых результатов. Если такой контакт не происходит, то обучающиеся вынуждены искать ответы на возникшие вопросы, используя иные информационные источники и ресурсы.

Существует три типа электронного обучения: асинхронное, синхронное и смешанное. Для осуществления асинхронного обучения необходимо уметь мотивировать себя на выполнение определенных задач и быть целеустремленным, т. к. данный тип ЭО предполагает самоконтроль в процессе обучения. В противном случае обучающемуся затруднительно выполнять задания в установленные сроки, в том числе по причине недостатка личного контакта с преподавателем, который мог бы оказать на него влияние, подтолкнуть к более решительным учебным действиям. Более того, слушатели курса не имеют возможности обсуждать возникшие в ходе обучения вопросы друг с другом, поскольку каждый проходит курс самостоятельно в своем темпе, а значит, велика вероятность того, что обучающиеся в один и тот же период времени будут осваивать разные дидактические единицы.

Синхронное электронное обучение подразумевает онлайн-встречи всей группы обучающихся в установленное время на определенном образовательном веб-сайте. Такой вид обучения подходит тем, кто продуктивнее работает в среде единомышленников и имеет возможность задать интересующие вопросы преподавателю и получить на них ответы в режиме реального времени. Однако, преимущества подобной формы обучения могут нивелироваться тем, что слушатели ограничены временным фактором. Они становятся полноправными членами киберпространства, а потому все совершаемые ими действия становятся достоянием

онлайн-общественности, в данном случае – сокурсников и преподавателей. Таким образом, исчезает возможность внесения корректив и исправлений, в том числе орфографических и грамматических, в высказанные мнения.

Элементы ЭО могут внедряться и в очное обучение, однако, принято считать, что модель электронного обучения подразумевает удаленность обучающихся от преподавателя во времени и пространстве.

A. P. Rovai, P. J. Smith, K. Murphy, S. E. Mahoney, D. Collett, P. Porter, L. O'Connor, M. G. Derrick, Jr. A. R. Artino, J. M. Stephens, S. Folinsbee, A. A. Андреев, В. И. Солдаткин и др. также считают, что для того, чтобы преуспеть в ЭО, обучающиеся должны быть способны мотивировать себя, обладать самостоятельностью, брать на себя ответственность за собственное обучение, а также принимать участие в электронных коммуникациях в рамках учебного процесса. Кроме того, они должны быть инициативными, изобретательными и находчивыми, демонстрировать упорство, настойчивость, целеустремленность и честность, а также верить в свои способности к самоорганизации и выполнять определенные действия, необходимые для полноценного участия в учебном процессе. Обучающиеся должны быть способны отслеживать и оценивать процесс своего обучения [1; 3; 9; 11; 13; 17; 18].

Это мнение разделяют и M. Q. Huynh, U. N. Umesh, J. Valachich, добавляя, что получение знаний посредством электронных курсов подразумевает наличие активного и заинтересованного отношения обучающихся к учебе [12], особенно ввиду снижения количества социальных коммуникаций с сокурсниками и преподавателями.

В результате исследований D. P. Diaz, R. B. Carnal, R. M. Gagné, L. J. Briggs, W. W. Wager, S. Terrell, L. Dringus, L. Zhang, R. Sternberg, P. D. Birch, P. Pintrich и D. Schunk было выявлено, что на успех обучающегося в электронной образовательной среде влияют такие факторы, как тип восприятия, способность самостоятельного управления процессом обучения и мотивация.

Вопрос значимости мотивационного фактора поднимается и в исследовании M. Nakayama, H. Yamamoto, R. Santiago, которые к главным причинам, оказывающим влияние

на эффективность ЭО, отнесли добросовестность, мотивацию и открытость новому опыту. Отдельно ими выделяется осознание преимуществ и выгод электронного обучения в качестве одной из главных причин результативности подобной формы обучения [10; 16].

Исследования показали, что осознаваемая обучающимися полезность ЭО и то удовольствие, которое они получают от подобной формы обучения, очень важны для использования ими систем ЭО с целью приобретения новых знаний и компетенций [15]. Для одобрения и принятия обучающимися ЭО, инструкторы варьируют различные типы контента, чтобы сделать процесс обучения более захватывающим, обеспечивают немедленную обратную связь и побуждают обучающихся взаимодействовать как друг с другом, так и с преподавателями [19].

Это подтверждается и результатами исследования, проведенного D. Zhang, L. Zhou, R. O. Briggs, согласно которым более высокая интерактивность и контроль над процессом обучения связаны с возросшей удовлетворенностью обучающихся электронным обучением [21].

В рамках ряда исследований было установлено, что такие характеристики, как возраст и пол, оказывают влияние на результат ЭО. Например, молодые люди, недавно достигшие совершеннолетия, более склонны к тому, чтобы бросить учебу, по сравнению с их более зрелыми сокурсниками.

В 1996 г. M. Moore и G. Kearsley обнаружили, что подавляющее большинство обучающихся дистанционно составляют люди в возрасте 25–50 лет [Приводится по: 7]. Это отмечает и K. Sergone, таким образом делая акцент на понимании природы андрагогики для работы в электронных образовательных средах [5].

При создании позитивной среды обучения инструкторам необходимо учитывать особенности обучения взрослых людей. Например, если в процессе обучения школьник делает ошибку, то его исправляют и говорят, как делать правильно. Использование такого подхода в обучении взрослых приводит к обратному результату. Инструкторы помогают обучающимся самостоятельно находить сделанные ошибки и делать соответствующие выводы, что способствует более

глубокому пониманию предмета и совершенствованию дальнейших действий уже без допущений аналогичных ошибок [4]. Несмотря на имеющийся жизненный и профессиональный опыт, взрослым обучающимся необходимо немедленное подтверждение того, что они правильно понимают изучаемый материал и могут адекватно применять полученные навыки в своей профессиональной деятельности.

Когда перед обучающимися обозначены цели обучения, содержание обучения соотносится с их предыдущим опытом, электронный курс интерактивен и оснащен учебно-проблемными задачами, а обратная связь осуществляется на постоянной основе, то такая программа обучения в большей степени соотносится с принципами андрагогики.

Рост востребованности электронных технологий в образовательном секторе способствует актуализации вопроса о лучшем понимании личностных качеств обучающегося, которые оказывают влияние на обучение и, как следствие, использование данной информации в педагогическом дизайне [16].

На основе изученной литературы и результатов исследований необходимых личностных качеств обучающегося для продуктивного функционирования в электронной образовательной среде были выделены основные качества и способности успешного электронного слушателя.

1. Дисциплинированность, ответственность, самостоятельность и целеустремленность.

2. Способность управлять, контролировать и оценивать процесс обучения.

На успешность освоения программ ЭО такими слушателями будет оказывать влияние налаженность двухсторонней коммуникации и высокая интерактивность курсов. Помимо этого, процесс обучения должен проходить в соответствующей учебной обстановке и ему необходимо уделять определенное количество времени.

При проектировании электронных учебных курсов необходимо учитывать вариативность типов восприятия, возрастных категорий и уровня образования обучающихся, а в рамках учебного процесса руководствоваться принципами андрагогики.

Применение в высших учебных заведениях электронных технологий обучения благо-

приятно сказывается на психолого-педагогическом аспекте образовательного процесса, способствует развитию индивидуальных ресурсов обучающихся и преподавателей, формирует навыки целеполагания, самостоятельного мышления, инициативность и ответственность за выполняемую работу, а также снижает психологические нагрузки на обучающихся и преподавателей в процессе взаимного обмена знаниями.

#### Библиографический список

1. Андреев А. А., Солдаткин В. И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. – М.: МЭСИ, 1999. – 196 с.

2. Могилева В. Н. Особенности когнитивных процессов дистанционного обучения [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.ict.edu.ru/vconf/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&d=light&id\\_sec=9&id\\_thesis=127](http://www.ict.edu.ru/vconf/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&d=light&id_sec=9&id_thesis=127) (дата обращения: 11.02.2015).

3. Artino Jr. A. R., Stephens J. M. Beyond grades in online learning: Adaptive profiles of self-regulated learners // Journal of Advanced Academics. – 2009. – № 20(4). – P. 568–601.

4. Ballou J., Chinappi J. Creating a Positive Learning Environment for Adults [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.brighthub.com/education/online-learning/articles/41064.aspx> (дата обращения: 04.02.2015).

5. Cercone K. Characteristics of adult learners with implications for online learning design // AACSE Journal. – 2008. – № 16(2). – P. 137–159.

6. Choy S., McNickle C., Clayton B. Learner expectations and experiences: An examination of student views of support in online learning [Электронный ресурс]. – URL: <http://eprints.qut.edu.au/7250/1/7250.pdf> (дата обращения: 01.02.2015).

7. Colorado J. T., Eberle J. Student demographics and success in online learning environments // Emporia State Research Studies. – 2010. – Vol. 46. – № 1. – P. 4–10.

8. Cuskell E., Danaher P., Purnell K. Just which technology do distance students really want? Results of focus group research, The Proceedings of the 13th Biennial Forum of the Open and Distance Learning Association of Australia, 1997. – P. 88–93.

9. Derrick M. G. Creating environments conducive for lifelong learning // New Directions for Adult and Continuing Education. – 2003. – № 100. – P. 5–17.

10. Diaz D. P., Cartnal R. B. Students' learning styles in two classes: Online distance learning and equivalent on-campus // College Teaching. – 1999. – Vol. 47. – № 4. – P. 130–135.

11. Folinsbee S. Online Learning for Adults: The factors that contribute to successful and effective

learning. A Literature Review. – 2008. – P. 1–24.

11. *Huynh M. Q., Umesh U. N., Valachich J.* E-Learning as an Emerging Entrepreneurial Enterprise in Universities and Firms // *Communications of the AIS*. – 2003. – № 12. – P. 48–68.

12. *Imel S., Jacobson E.* Distance Education and E-Learning: New Options for Adult Basic and English Language Education // *California Adult Education Digest*. – 2006. – № 4. – P. 1–4.

13. *Larreamendy-Joerns J., Leinhardt G.* Going the distance with online education // *Review of Educational Research*. – 2006. – № 76(4). – P. 567–605.

14. *Mahmod R., Dahlan N., Ramayah T. et al.* Attitudinal Belief on Adoption of E-MBA Program in Malaysia // *Turkish Online Journal of Distance Education*. – 2005. – № 6(2). – P. 1–10.

15. *Nakayama M., Yamamoto H., Santiago R.* The Impact of Learner Characteristics on Learning Performance in Hybrid Courses among Japanese Students // *The Electronic Journal of e-Learning*. – 2007. – Vol. 5. – № 3. – P. 195–206.

16. *Rovai A. P.* In search of higher persistence rates in distance education online programs // *Internet and Higher Education*. – 2003. – № 6. – P. 1–16.

17. *Smith P. J., Murphy K., Mahoney S. E.* Towards identifying factors underlying readiness for online learning: An exploratory study // *Distance Education*. – 2003. – № 24(1). – P. 57–67.

18. *Wagner N., Hassanein K., Head M.* Who is responsible for E-Learning Success in Higher Education? A Stakeholders' Analysis // *Educational Technology & Society*. – 2008. – № 11(3). – P. 26–36.

19. *Willems J.* Does style matter? Considering the impact of learning styles in e-learning [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/willems-poster.pdf> (дата обращения: 16. 02.2015).

20. *Zhang D., Zhou L., Briggs R. O.* Instructional video in e-learning: Assessing the impact of interactive video on learning effectiveness // *Information & Management*. – 2006. – № 43. – P. 15–27.

**Vorobyeva Tatyana Aleksandrovna**

*Assist. Prof. of the Department of social and mass communications, Novosibirsk State Technical University, vorobyeva.tatiana@gmail.com, Novosibirsk*

**PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF E-LEARNING**

*Abstract.* The article examines the psychological characteristics of e-learning as an activity mediated by information and communication technologies. Previous studies have indicated that learner's success is influenced by such factors as learning styles, self-directive competencies and motivation. Learner's personal qualities and peculiarities of their character are also of great importance when it comes to the engagement in the learning process as well as the results of it. Based on the information gathered from the literature and on the results of the empirical studies e-learner's most important personal qualities and abilities necessary for successful learning in e-learning environment have been picked out and classified. The factors needed to be taken into consideration while creating e-courses have been also defined in this article.

*Keywords:* e-learning, e-learning environment, e-learner, e-course, information and communication technologies, psychological characteristics, communication, motivation, learning styles, visual learners, verbal learners, kinaesthetic learners.



**Сафина Рямзия Магзуфовна**

*Учитель высшей категории, педагог дополнительного образования, Центр детского творчества «Дебют» Орджоникидзевского района городского округа, takva@bk.ru, Уфа, Республика Башкортостан*

## **РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Аннотация.* В статье рассмотрена проблема духовно-нравственного воспитания младших школьников. Определены критерии и показатели духовно-нравственной воспитанности школьников. Представлены результаты педагогического эксперимента, проведенного на основе методики М. И. Шиловой.

*Ключевые слова:* духовность, нравственность, духовно-нравственное воспитание, духовно-нравственные ценности, критерии.

Обсуждаемые сегодня в обществе проблемы, связанные с духовно-нравственным воспитанием, говорят об актуальности и практической важности исследования данного феномена. Недостатки и просчеты в духовно-нравственном воспитании обуславливают обостряющиеся жизненные противоречия в детской среде. Сознание определенной части современной молодежи характеризуется социальным инфантилизмом, скептицизмом, иждивенческими настроениями, нежеланием участвовать в делах общества. Такому проявлению бездуховности способствует пребывание некоторых из них в иллюзорном, виртуальном мире. Вход в мир иллюзий осуществляется ими не только с помощью компьютерных технологий, но и под влиянием спиртных напитков, курительных смесей и наркотических средств.

Актуальность нашего исследования в социально-педагогическом аспекте определяется необходимостью преодоления духовно-нравственного кризиса в российском обществе средствами воспитания. Поэтому решение данной проблемы, основанной на добровольном участии субъектов воспитательного процесса, эффективнее начинать с младшего школьного возраста, а именно, в совместной деятельности учителей, старшеклассников-кураторов, педагогов дополнительного образования и родителей. В совместном целеполагании создаются условия для эмоционального переживания детьми ситуаций, в которые они вовлечены. Совместная деятельность, как показал наш опыт, выступает одним из важнейших средств проявления сущностных ценностей

человека, способом, позволяющим субъектам воспитательного процесса узнать и понять друг друга, приобрести навыки эффективного общения и взаимодействия. Такой альянс является гарантом создания неформальной дружеской атмосферы, осуществления эффективной связи образовательных учреждений и семьи в решении задач духовно-нравственного воспитания младших школьников.

Вопросам духовно-нравственного воспитания младших школьников посвятили свои труды Н. В. Архангельский, И. А. Каирова, К. В. Макарова, Л. И. Матвеева, Л. Э. Пасмурова, Л. А. Регуш, А. Г. Яковлева и др.

Значительным вкладом в педагогическую науку явились технологии воспитания, разработанные В. П. Беспалько, Е. Н. Степановым, М. Ю. Фроловым, а применительно к воспитанию студентов – Р. М. Асадуллин и др.

В последние десятилетия защищены докторские диссертации по проблеме духовно-нравственного воспитания (И. В. Бабурова, Н. М. Борытко, И. А. Пархоменко, В. М. Пустовалов, Н. П. Шитякова), в которых рассматриваются пути решения данной проблемы в условиях формирования в обществе различных систем ценностей.

Указанные выше исследователи только частично решали заявленную проблему. Поэтому область духовно-нравственного воспитания младших школьников остается малоизученной.

Для того чтобы выяснить духовно-нравственную воспитанность младших школьников мы определили ее критерии и показа-

тели (табл. 1). М. М. Поташник утверждает, что критерии должны выдвигаться до начала управления, так как по ним оцениваются результаты. На основе выдвинутых критериев производится сравнительная оценка возможных технологий управления и оптимального выбора. Число критериев и их содержание зависит от объекта управления. Они должны ориентировать деятельность педагогов на реализацию поставленных задач, минимизацию ошибок, максимальное использование возможных резервов. Критерии должны служить важнейшим показателем достижения поставленных в эксперименте целей [2]. Они определяются на основе изучения проблемы в педагогической теории, анализа и обобщения имеющегося опыта работы педагогов-практиков.

Прокомментируем обозначенные нами критерии.

1. Эмоциональный критерий (духовно-нравственные чувства) позволяет оценить осознанность отношения личности к тому или иному виду деятельности.

Как известно, чувства – это устойчивые эмоциональные отношения человека к явлениям действительности, которые отражают значение данных явлений в связи с его потребностями и мотивами, неразрывно связаны со знаниями личности и проявляются в его деятельности [1].

Показатели критерия – ведущие цели, намерения и мотивы поступков детей, умение сопереживать, сочувствовать окружающим, проявление милосердия и сострадания. Переживание, сопереживание – необходимый компонент духовно-нравственной воспитанности младших школьников.

Действенность, единство этих знаний и переживаний, степень выраженности этих чувств и практическое их проявление в деятельности служат яркими показателями духовно-нравственной воспитанности детей [Там же, с. 57].

2. Интеллектуальный критерий (духовно-нравственное сознание) характеризует всестороннюю, культурную, эстетическую, этическую и информированную личность.

Его показателями являются:

- знание сущности духовно-нравственной ценности, осведомленность детей в области духовно-нравственных понятий;

- умение детей давать оценку явлениям и фактам общественной жизни;

- готовность и способность отстаивать духовно-нравственные взгляды и убеждения в конкретных жизненных ситуациях, духовно-нравственные ценности общества, нормы духовно-нравственного поведения.

3. Мотивационный критерий (духовно-нравственное поведение) показывает характер общения и совершаемых поступков

Таблица 1

**Критерии и показатели духовно-нравственной воспитанности младших школьников**

	Духовно-нравственные чувства	Духовно-нравственное сознание	Духовно-нравственное поведение
Критерии	Эмоциональный критерий. Эмпатия, сопереживание, сочувствие, сострадание, милосердие. Положительные эмоции, справедливость, патриотизм, любовь, свобода, чувство собственного достоинства.	Интеллектуальный критерий. Осведомленность детей в области духовных и нравственных понятий, духовно-нравственных ценностей общества, норм духовно-нравственного поведения, знание сущности категорий духовности и нравственности.	Мотивационный критерий. Сформированность привычек духовно-нравственного поведения детей, реализация духовно-нравственных ценностей в ситуации свободного выбора, духовно-нравственные мотивы и потребности.
Показатели	Готовность проявлять духовно-нравственные чувства, стабильность их выражения, самооценка духовно-нравственной воспитанности.	Доброта, патриотизм, трудолюбие, гостеприимство, сострадание, забота о младших, дружелюбие, почитание старших, уважение к себе и к окружающим, бережливость.	Осознание целей, жизненных смыслов как собственных, так и коллективных, необходимость следования духовно-нравственным нормам и ценностям общества в деятельности.

личности, выраженных в отношениях, соблюдении норм и правил поведения.

Мотивацией является динамический процесс психологического и физиологического управления поведением младших школьников, определяющий его организованность, направленность, устойчивость и активность [1].

Его показатели:

- положительное влияние обучающихся на окружающих;
- сформированность привычек духовно-нравственного поведения;
- соответствие поведения младших школьников приобретенным знаниям;
- социально обусловленные отношения детей к материальным и духовным ценностям, окружающей действительности;
- содействие самих детей сплочению коллектива;
- реализация духовно-нравственных ценностей в ситуациях свободного выбора.

В ходе опытно-экспериментальной работы мы проследили динамику уровня духовно-нравственной воспитанности детей, используя методику М. И. Шиловой. Мы определяли уровень сформированности у младших школьников духовно-нравственных ценностей (табл. 2).

С помощью методов педагогической диагностики нами был выявлен исходный уровень развития духовно-нравственного потенциала у детей экспериментальных и контрольных групп. Результаты диагностики, полученные на первом этапе эксперимента, показали, что существующие про-

граммы воспитания недостаточно развивают у детей духовно-нравственный потенциал.

Полученные результаты подтвердили необходимость создания иного подхода, отличного от существующего подхода к духовно-нравственному воспитанию и его педагогическому обеспечению. Интерпретация данных исследования по выявлению уровня сформированности духовно-нравственного потенциала младших школьников проводилась с использованием статистического критерия  $\varphi^*$  – углового преобразования Фишера [13].

Критическое значение  $\varphi^*$  соответствует принятому в психологии уровню статистической значимости:  $\varphi^* \leq 1,64$  ( $p < 0,05$ );  $\varphi^* \leq 2,31$  ( $p < 0,01$ );  $\varphi^* \leq 2,81$  ( $p < 0,001$ ).

В формирующий этап эксперимента были вовлечены педагогический коллектив, старшеклассники, обучающиеся 2–4 классов и их родители. Содержанием работы на этом этапе стала реализация модели духовно-нравственного воспитания младших школьников. Каждому этапу соответствовало определенное сочетание организационно-педагогических условий.

Если на начальном этапе уровневые значения показателей в экспериментальных классах были немного ниже, чем в контрольных, то данные последующих срезов демонстрируют динамику позитивных изменений в экспериментальных классах (табл. 3).

Полученные на итоговом этапе эксперимента данные показывают, что уровни духовно-нравственных чувств, сознания

Таблица 2

Уровни сформированности духовно-нравственного потенциала у младших школьников

Критерии духовно-нравственного потенциала личности младшего школьника	Начальный этап (2-й класс)		
	Уровни в %		
	Низкий	Средний	Высокий
<i>Контрольные классы</i>			
Духовно-нравственное сознание	37,4	50,4	12,2
Духовно-нравственные чувства	56,5	36,7	6,8
Духовно-нравственное поведение	66,7	27,9	5,4
<i>Экспериментальные классы</i>			
Духовно-нравственное сознание	41,5	47,6	10,9
Духовно-нравственные чувства	62,6	32	5,4
Духовно-нравственное поведение	70,7	25,2	4,1

**Уровни сформированности духовно-нравственного потенциала у младших школьников**

Критерии духовно-нравственного потенциала личности младшего школьника	Конечный этап (4 класс)		
	Уровни в %		
	Низкий	Средний	Высокий
<i>Контрольные классы</i>			
Духовно-нравственное сознание	36,5	48,2	15,3
Духовно-нравственные чувства	51,3	34,1	14,6
Духовно-нравственное поведение	59,9	26,7	13,4
<i>Экспериментальные классы</i>			
Духовно-нравственное сознание	19,9	52,1	29,0
Духовно-нравственные чувства	20,3	41,3	38,4
Духовно-нравственное поведение	19,9	45,5	34,6

и поведения в экспериментальных классах существенно выше, чем в контрольных.

Главное направление работы педагогов с родителями и другими членами семьи заключалось в ориентации их воспитательной работы на формирование таких ценностей, как уважение и любовь между членами семьи, уважение и почитание всех людей, уважение к традициям своего народа, своей нации и семейным традициям, послушание родителей. В ходе экспериментальной работы учителя со старшеклассниками-кураторами, педагогами дополнительного образования и родителями использовали разнообразные средства и методы педагогического воздействия и организации жизнедеятельности детей.

Из таблицы видно, что в экспериментальных классах на 27,5 % уменьшилось число детей с низким уровнем духовно-нравственного сознания и на 16,8 % увеличилось количество с высоким уровнем, а в контрольных классах число детей с низким уровнем уменьшилось на 5 %, на 4,4 % увеличилось количество детей с высоким уровнем духовно-нравственного сознания.

В экспериментальных классах на 36,2 % уменьшилось число детей с низким уровнем духовно-нравственных чувств и на 31,6 % увеличилось количество детей с высоким уровнем, а в контрольных классах низкий уровень уменьшился на 11,3 %, а высокий увеличился на 9,2 %.

В экспериментальных классах на 46,8 % уменьшилось число детей с низким уровнем духовно-нравственного поведения

и на 29,2 % увеличилось количество детей с высоким уровнем, а в контрольных классах низкий уровень уменьшился на 10,8 %, а высокий увеличился на 9,9 %.

Следующую таблицу мы построили по двум значениям признака: «есть эффект», чтобы определить в результате проведенного экспериментального воздействия сдвиг в сторону повышения уровня воспитанности, и «нет эффекта» – результат духовно-нравственной воспитанности, оставшейся без изменения (табл. 4).

По таблице величины угла  $\varphi$  (в радианах) для разных процентных долей  $\varphi = 2 \arcsin \sqrt{p}$  определяем:

$$\varphi_{1(60,7\%)} = 2,214$$

$$\varphi_{2(16,28\%)} = 0,897$$

Подсчет  $\varphi_{эм}$  при переходе детей с 1-го уровня на 2-ой в контрольной и экспериментальной группах показал, что

$$\varphi_{эм} = (2,214 - 0,897) \times \sqrt{\frac{105 \times 43}{105 + 43}} =$$

$$= 1,32 \times 6,08 = 8,03$$

Критическими значениями  $\varphi^*$ , соответствующими принятым уровнем статистической значимости, являются:

$$\varphi_{кр}^* = \begin{cases} 1,64 (\rho \leq 0,05) \\ 2,31 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

Полученное эмпирическое значение выше критического, в результате чего можно сделать вывод о том, что гипотеза  $H_1$  верна: эффект повышения уровня духовной

**Расчет критерия (угловое преобразование Фишера) при сопоставлении двух групп испытуемых, повысивших уровень духовно-нравственной воспитанности (по доле %)**

Группы	«Есть эффект» – уровень духовно-нравственной воспитанности повысился		«Нет эффекта» – уровень духовно-нравственной воспитанности остался без изменения		Сумма
	кол-во испытуемых	доля, %	кол-во испытуемых	доля, %	
При переходе с 1-го уровня на 2-й					
Экспериментальная	25	24,4	53	50,2	105
Контрольная	3	6,8	25	58,3	43
Сумма	28		78		
При переходе со 2-го уровня на 3-й					
Экспериментальная	32	30,4	26	24,8	105
Контрольная	8	18,7	21	48,9	43
Сумма	40		47		

и нравственной воспитанности выше в экспериментальной группе по сравнению с контрольной, нулевая гипотеза отвергается.

Также подсчитали значение  $\varphi_{\text{зпт}}$  при переходе со 2-го уровня на 3-й:

$$\varphi_{\text{зпт}} = (1,2453 - 0,723) \times \sqrt{\frac{105 \times 43}{105 + 43}} =$$

$$= 0,73 \times 30,51 = 22,27$$

В данном случае также подтверждается гипотеза H1, что подчеркивает значимость проведенного исследования. Все вышесказанное еще раз доказывает эффективность программы эксперимента и предложенной модели.

#### Библиографический список

1. Марьенко И. С. Нравственное становление личности школьника. – М.: Педагогика, 1985. – 102 с.
2. Поташиник М. М., Кабатченко М. В. Комплексный подход к воспитанию школьников: из опыта работы. – М.: Просвещение, 1980. – 104 с.
3. Сафина Р. М. Духовно-нравственное воспитание младших школьников: программа факультативного курса. – Уфа: АН РБ, Гилем, 2011. – 112 с.
4. Сафина Р. М. Духовно-нравственное вос-

питание младших школьников на основе народной педагогики в условиях татарской воскресной школы // Актуальные вопросы модернизации российского образования: материалы VII Международной научно-практич. конф. (Таганрог, 31 января 2011 г.). – М.: Перо, 2011. – С. 240–246.

5. Сухомлинский В. А. Духовный мир школьника. – М.: Учпедгиз, 1961. – 223 с.
6. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека. – М.: Педагогика, 1989. – 288 с.
7. Сухомлинский В. А. О воспитании. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1988. – 270 с.
8. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. – Киев: Радянська школа, 1974. – 286 с.
9. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения в 2-х т. – М.: Учпедгиз, 1953. – Т. 1. – 638 с.
10. Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании // Собр. соч.: в 11-ти т. – М.-Л.: Изд-во АНН РСФСР, 1948. – Т. 2. – С. 69–166.
11. Bacon Viscount St. Olbensky Baron Verulam and Francis Bacon // Encyclopedia of fiction: Who's Who. – Minsk: PPI «Galaksias», 1995. – P. 120–121.
12. Kohlberg L. Stages of moral development as basis for moral education – In: Munsey B. (Ed) Moral Education and Kohlberg. – 72 p.
13. Ronald Fisher. Criterion  $\varphi^*$  – corner of the Fisher transformation (Fisher's criterion) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kineziolog.bodhy.ru/content/criteria-f...fishera> (дата обращения 15.01.2015).

*Safina Ramzia Macrofauna*

*Teacher of the highest category, the teacher of additional education MBTI Center of children's creativity "Debut" Ordzhonikidze district urban district mountains, takva@bk.ru, Ufa Republic Of Bashkortostan*

**THE RESULTS OF EXPERIMENTAL WORK ON THE SPIRITUAL AND MORAL UPBRINGING OF THE YOUNGER STUDENTS**

*Abstract.* The article considers the problem of spiritual and moral upbringing of the younger pupils. The criteria and indicators of spiritual-moral education of schoolchildren are defined and described. The author presents the results of the pedagogical experiment conducted on the methodology by M. I. Shilova.

*Keywords:* spirituality, morality, moral education, moral values, criteria.

УДК 378

*Адольф Владимир Александрович*

*Доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, adolf@mail.kspu.ru, Красноярск*

*Степанова Инга Юрьевна*

*Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информационных технологий образования института педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет, Красноярск*

## ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА В ВУЗЕ ЧЕРЕЗ АКТУАЛИЗАЦИЮ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА

*Аннотация.* В статье раскрывается понятие профессионального потенциала педагога как явления, определяющего сущность лично значимого результата подготовки студента в вузе. Обосновывается роль актуализации профессионального потенциала в процессе изменения характера педагогического образования. Разграничиваются два вида профессионального потенциала – реализованный и нереализованный; определяются специфические для профессиональной деятельности педагога функции и роли, перечисляются виды деятельности.

Представляются результаты опытно-экспериментальной работы, доказывающие, что ориентация подготовки педагога в вузе на актуализацию его профессионального потенциала позволяет большинству студентов выйти на продуктивный и творческий уровни готовности к профессиональной деятельности, стать активными членами профессионального сообщества педагогов.

*Ключевые слова:* подготовка в вузе, педагог, профессиональный потенциал, профессиональная деятельность, профессиональное сообщество.

Профессионализация подготовки педагога должна стать одним из ведущих аспектов предлагаемых изменений в сфере высшего образования. Она направлена не только на формирование инструментальной готовности выпускника вуза к осуществлению профессиональных действий в соответствии с требованиями стандарта, но и на его подготовку к вхождению в сложную систему социально-профессиональных взаимодействий (педагог – учащиеся, педагог – педагоги, педагог – родители учащихся, педагог – администрация) [1; 6]. Осуществляемая нами экспериментальная работа по подготовке педагога, ориентированная на актуализацию его профессионального потенциала, позволяет качественно изменять характер образовательного процесса в вузе и обеспечивать последовательное вхождение сначала студента, а потом и выпускника в профессиональное сообщество и успешную коммуникацию в нем.

Обращение к понятию «профессиональный потенциал педагога» обусловлено потребностью усиления внимания к педагогу как субъекту профессиональной деятель-

ности не только в индивидуальном, но и в коллективном контексте. Ведь суть реализуемой педагогом деятельности выходит из ее общественной определенности. Данная деятельность выступает функцией педагогического сообщества, а не индивида, а следовательно, предполагает распределение профессиональных обязанностей среди индивидуальных субъектов, сознательно выступающих частями целого – коллективного субъекта. Выделение в структуре профессиональной деятельности различных видов и функций, которые становятся все более разнообразными, позволяет обнаруживать то многообразие профессиональных задач, которое приходится решать педагогическому сообществу в целом. А это в свою очередь в условиях усложнения образовательной практики, задач ее обновления усиливает запрос на трансфессионализм педагога как способность преодолевать границы различных областей знаний и видов профессиональной деятельности, интегрируя различные функции этой деятельности. С обозначенных позиций становится понятным, что ценность индивидуального субъ-

екта тем выше, чем больший спектр задач он способен решать эффективно, не нарушая целостности деятельности сообщества, а органично встраиваясь в него, внося свою лепту. В таком случае педагог-трансфессионал выступает неким идеальным образом, задающим ориентиры профессионального развития на протяжении всего профессионального пути. При этом на каждом его этапе задаются свои рамки для конструирования идеального образа на текущий период, что позволяет определять ведущие идеи, направления, ориентиры, цели профессионального самосовершенствования в достаточно конкретный интервал времени исходя из актуального состояния. Таким образом, как бы определяется зона ближайшего профессионального развития.

Реалистичность, принципиальная достижимость сконструированного образа существенно зависит от адекватности понимания педагогом своего актуального состояния, которое нами и связывается с понятием «профессиональный потенциал», с одной стороны, а с другой – с реализацией таких способов овладения культурными нормами и правилами, компетенциями, которые создают основы для их последующего творческого преобразования в соответствии с ценностными ориентациями коллективного субъекта.

Под профессиональным потенциалом педагога нами понимается возобновляемая самоуправляющаяся система его внутренних ресурсов, проявляющаяся в профессиональных достижениях и перспективах. Он отражает совокупность возможностей и способностей для освоения и реализации профессиональной деятельности и проявляется в таких показателях, как эффективность профессиональной деятельности, уровень личной комфортности при ее осуществлении, степень профессиональной активности. Принципиальным с позиций развития при этом становится возможность его внутреннего разделения на реализованный и нереализованный потенциалы. Реализованный профессиональный потенциал проявляется в качестве педагогической деятельности в соответствии с накопленными знаниями, умениями, опытом. Нереализованный профессиональный потенциал определяется целевой, ценностно-мотивационной ориентацией педагога, задающей направления из-

менения профессионального потенциала как извне (развитие профессиональной среды, обновление объективных профессиональных требований), так и изнутри (постановка внутренних задач индивидуального развития педагога как субъекта деятельности, потребность в надситуативной активности).

Выявление актуального состояния профессионального потенциала нами осуществляется исходя из специфических для профессиональной деятельности функций (мотивирование, целеопределение, информирование, прогнозирование, принятие решений, организация, коммуникация, контроль, коррекция), ролей педагога (учитель, воспитатель, руководитель, тьютор, организатор, исследователь, эксперт, методист, консультант, куратор, репетитор, педагог-психолог, социальный педагог и пр.), видов деятельности (педагогическая, научно-исследовательская, управленческая, проектная, методическая, культурно-просветительская, сопровождение, поддержка). Для выявления нереализованного потенциала происходит обращение к сфере профессиональных намерений, целей, предпочтений, притязаний. При этом используются три составляющие: ценностно-мотивационная (смысловая, мотивационная, целевая компонента), операционно-деятельная (кумулятивный результат проявления знаний, умений, способностей в конкретных условиях осуществления профессиональной деятельности), оценочно-рефлексивная (эмоционально-рефлексивное отношение к реализуемой функции, роли, виду деятельности) [6; 9]. В самом простом варианте проводится фиксация частоты исполнения педагогом роли, функции, выбора предпочтительного вида деятельности («редко – часто») и его субъективная оценка своих результатов («хорошо – плохо»). Ценностно-мотивационная составляющая при этом оценивается с помощью шкалы «нравится – не нравится», а операционно-деятельная составляющая – с помощью шкалы «легко – трудно». Оценочно-рефлексивная составляющая проявляется в осознанном выборе профессиональной роли, предпочтении какого-либо вида деятельности, реализуемых функций и может оцениваться с помощью шкалы «буду делать, несмотря на то, что трудно – не буду делать, даже если легко».



Ориентация подготовки педагога на актуализацию профессионального потенциала, задаваемая его ценностно-мотивационной составляющей, связывается с организацией учебно-профессиональной деятельности, позволяющей проявлять смыслы, мотивы, ценности студентов. Смыслы становятся стимулами подготовки: внешние (признание, поощрение, порицание, вознаграждение и пр.), внутренние (личный рост, внутреннее удовлетворение, самореализация и пр.), соревновательные (рейтинг, конкурсы, олимпиады и пр.). Обращение к смыслам в значительной степени позволяет компенсировать осознание студентами стратегических целей получаемого образования (особенно на начальных этапах).

Реализация функции мотивации (побудительной, направляющей, регулирующей, контролирующей, приспособительной, когнитивной, смыслообразующей [2]) в соответствии с тем, как студент ощущает, воспринимает время (настоящее, прошлое, будущее), позволяет вовлечь различные мотивы в процесс подготовки. Для этого в различные фазы учебно-профессиональной деятельности на первый план выдвигается то одна, то другая функция, определяя специфику проявления всех других. Значительный эффект достигается за счет включения всех функций в процесс мотивирования студентов: устремляться в будущее – смыслообразующая и направляющая функции; действовать в настоящем – побудительная, когнитивная, приспособительная функции; опираться на опыт прошлого – контролирующая и регулирующая функции.

Расширение мотивационной сферы происходит на основе установления связей мотивов учебной деятельности обучающихся (непосредственно-побуждающих, интеллектуально-побуждающих, перспективно-побуждающих) и профессиональной деятельности педагога (мотивы увлеченности общением с детьми; мотивы должностования; мотивы заинтересованности и увлеченности преподаваемым предметом): ориентация на удовлетворенность от процесса, ориентация на выполнение требований и норм (внешних и/или внутренних), ориентация на качество (уровень) результата. Таким образом, обеспечивается полимотивированность учебно-профессиональной

деятельности, что в свою очередь позволяет рассчитывать на активность студентов [1; 3].

Как показывает опыт, в современных условиях усилить мотивацию учебно-профессиональной деятельности при подготовке педагога возможно на основе:

- целенаправленного влияния на преобразование типов мотивации (учебная – профессиональная; избегание неудач – достижение успеха);

- расширения круга задач учебно-профессиональной деятельности с учетом запроса студента, конкретных условий образовательной действительности;

- наблюдения за динамикой мотивации студентов в процессе подготовки от курса к курсу;

- повышения качества содержания подготовки с учетом требований педагогического рынка труда, психологической и социальной сложности профессиональной деятельности педагога;

- выявления уровня посильности выполнения учебно-профессиональных задач;

- развития профессиональной мотивации преподавателей, их ценностной позиции к взаимодействию в системе «преподаватель – содержание подготовки – студент»;

- активного внедрения интерактивных форм и методов подготовки;

- взаимосвязи количественных показателей контроля, качественного оценивания и самооценивания с режимом позитивных подкреплений;

- создания возможностей реализации соревновательных форм учебно-профессиональной деятельности как внутри вуза, так и между вузами;

- сотрудничества с образовательными учреждениями – базовыми местами практики;

- использования потенциала учебных и педагогических практик.

Считаем важным предлагать студентам учебно-профессиональные задачи, соответствующие актуальной зоне активности в конкретный момент образовательного процесса, но с учетом возможностей потенциальной активности, которые «удерживаются» преподавателем.

Придать ценностный смысл процессу подготовки позволяет психолого-педагогическая помощь студентам по следующим позициям:

- диагностика готовности к учебно-про-

фессиональной деятельности на различных этапах подготовки, осознание движущих мотивов в каждый отдельный период, ценностных ориентаций, социально-психологических установок;

– помощь в развитии учебно-профессиональных умений и регуляции различных аспектов своей жизнедеятельности;

– преодоление различных страхов, связанных с адаптацией, выходом на педагогическую практику, усложнением видов учебно-профессиональной деятельности, принятием ответственности и негативных установок;

– психолого-педагогическая поддержка в преодолении трудностей самостоятельной жизни и установлении комфортных взаимоотношений с однокурсниками, преподавателями, администрацией, педагогами-практиками, учащимися;

– корректировка профессионального самоопределения при компромиссном выборе места получения профессионального образования.

Ориентация подготовки педагога на актуализацию профессионального потенциала, задаваемая его операционно-деятельностной составляющей, проявляется путем создания возможностей для формирования знаний, умений, способностей студентов в конкретных условиях учебно-профессиональной действительности при реализации различных видов и функций профессиональной деятельности педагога, его профессиональных ролей и ролевых позиций. С этой целью создаются возможности для переживания студентами своего соответствия требованиям профессиональной ситуации, образу профессионала, предлагается сопоставить требования к профессии на уровне общепринятых значений с требованиями окружающего профессионального сообщества и со своими собственными представлениями, отношениями, предпочтениями.

Создание моментов, позволяющих обнаруживать различные реализации педагога через профессиональные роли и ролевые позиции, содержательное знакомство с их особенностями позволяют студентам увидеть многообразие проявлений педагогической профессии и ее творческий характер, осознать коллективный характер деятельности педагогического сообщества. Осмысленный

взгляд на структуры системы ролей, их различные классификации: сознательные/бессознательные, устойчивые/эпизодические, открытые/скрытые, центральные/второстепенные [5; 7] – показывает им, что каждая роль задает педагогу определенный способ поведения, деятельности и отношений. Это позволяет организовать целенаправленную подготовку студента к выполнению конкретных профессиональных ролей педагога в соответствии с требованиями образовательных программ и личными предпочтениями. Тем самым формируется адекватное ролевое поведение, обеспечивается усвоение профессиональных культурных норм в соответствии с требованиями профессионального сообщества.

Выявление в совместной деятельности с преподавателями, педагогами-практиками востребованного сферой образования репертуара ролей на ближайшую и отдаленную перспективу, характеристика актуальных ролевых позиций (вдохновитель, мастер, фасилитатор, аналитик, диагност, инициатор, стратег, советчик, психотерапевт, проектировщик, лидер, оратор, модератор, менеджер, собеседник, исполнитель, артист, режиссер, сценарист, судья, наблюдатель, контролер и пр.) позволяют студентам осознать необходимость освоения хотя бы нескольких из них, сформировать потребность расширения ролевого репертуара для повышения успешности профессиональной деятельности. Включенность в исследовательско-рефлексивную деятельность способствует формированию профессионального самоутверждения студента, его осознанному намерению соответствовать профессиональным требованиям и субъективному профессиональному идеалу, реализовать свои возможности и достигнуть определенных результатов в профессиональной деятельности, общении, получить признание окружающих, утвердить свой профессиональный образ «Я» и себя в своем мнении.

Другим вектором ориентации подготовки педагога на актуализацию его профессионального потенциала с помощью операционно-деятельностной составляющей является разработка комплекса учебно-профессиональных задач, направленных на освоение и реализацию видов профессиональной деятельности педагога, его профессиональных

функций. При этом инвариантный компонент комплекса профессиональных задач строится на основании профессиональных задач для каждого вида деятельности в соответствии с уровнем образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура), требований к результатам, заданным рамками конкретной основной образовательной программы, а также на основе функционального структурирования профессиональной деятельности педагога, отражающего устойчивую системную форму профессиональных требований к его деятельности [6–9].

В целом учебно-профессиональная деятельность строится нами таким образом, чтобы создавать условия для обнаружения собственных дефицитов студентов (профессиональных, образовательных) при решении усложняющихся серий задач, расширения круга этих задач, для проявления психических свойств и поведения студентов в процессе реализации и осознания собственных самостоятельных действий, принятия решений на основе осознанного отношения к своим возможностям.

Ориентирование подготовки педагога на актуализацию его профессионального потенциала посредством оценочно-рефлексивной составляющей связывается с организацией учебно-профессиональной деятельности по выявлению эмоционально-рефлексивного отношения студентов к реализуемым функциям, ролям, видам профессиональной деятельности, оказывающего влияние на совершаемый выбор, принимаемое решение действовать.

Диагностическая деятельность по выявлению ресурсов на качественном уровне проводится как преподавателями, так и студентами. Количественное оценивание этих способностей не обязательно, хотя для него и существуют специально разработанные батареи тестов и методик. Важнее в ходе учебно-профессиональной деятельности акцентировать внимание на складывающихся ситуациях, в которых у студента проявляется потребность применять конкретные ресурсы, выявляется эффективность его деятельности при их применении, обнаруживается динамика их обогащения от одной ситуации к другой. Тем самым реализуется лозунг «свобода обменивается на ответственность»: чем больше ответственности

может взять на себя студент, тем больше свободы выбора ему предоставляется.

Придание педагогическому взаимодействию личностного измерения позволяет вытягивать в процесс общения личности преподавателя, студента, педагога-практика, что способствует актуализации идеального образа педагога, его содержательному наполнению, поднимает авторитет профессии педагога в целом. Профессионально и личностно-ориентированные стороны педагогического общения позволяют преподавателям, педагогам-практикам проявлять свою профессиональную компетентность (знания, умения и навыки в области преподаваемой дисциплины, а также в области педагогики, методики и психологии, научный потенциал, профессиональные устремления и идеалы), отношение к миру, к людям, к профессии, к себе, гуманитарную культуру. В педагогическом общении обнаруживается позиция преподавателя, педагога-практика как участника общения, степень ориентации на студента, желание познать Другого, создающее предпосылки для содействия его преобразованию, сопровождения этого процесса. Сопоставление идеального образа педагога с образом «Я-педагог» по мере освоения учебно-профессиональной деятельности позволяет обнаруживать увеличение или уменьшение разрыва в восприятии студента, прежде всего, в степени автономности, ответственности, увлеченности профессией, активности и уверенности в себе, а также в оценке профессиональных компетенций.

Результаты экспериментальной работы на базе ИППС СФУ, КГПУ им. В. П. Астафьева по ориентации подготовки педагога в вузе на актуализацию его профессионального потенциала убеждают в реализуемости и результативности подобной деятельности: 65–70 % студентов выходят на продуктивный и творческий уровни готовности к профессиональной деятельности; 83 % готовы осуществлять выбор места профессионального труда в сфере образования, обнаруживают способность активно участвовать в деятельности педагогического сообщества по решению возникающих новых задач образования, диктуемых изменяющимся обществом.

**Библиографический список**

1. Адольф В. А., Яковлева Н. Ф. Моделирование профессиональной компетентности педагога образовательных организаций интернатного типа // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 4 – С. 71–75.
2. Андриенко Е. В. Педагогический профессионализм: монография. – Новосибирск, 2011. – 188 с.
3. Боровских А. В. Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика: учебное пособие для системы профессионального педагогического образования, переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров. – М.: ФПО МГУ, 2010. – 80 с.
4. Марков В. Н. Профессиональный потенциал и зона ближайшего развития // Акмеологическое исследование потенциала резервов и ресурсов человека. – М.: Изд-во РАГС, 2005. – С. 75–88.
5. Сергеев А. А., Сергеева М. Г. Модель специалиста в условиях непрерывного профессионального образования: монография. – Тверь: ВА ВКО, 2008. – 286 с.
6. Степанова И. Ю., Адольф В. А. Проектирование практико-ориентированной профессиональной подготовки педагога в вузе: монография. – Красноярск, 2013. – 368 с.
7. Степанова И. Ю., Адольф В. А. Педагогическое сообщество: отвечая на вызовы времени // Мир образования – образование в мире. – 2011. – № 2. – С. 3–12.
8. Степанова И. Ю., Адольф В. А. Проектирование профессиональной подготовки педагога в вузе // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 6. – С. 93–97.
9. Янова М. Г., Адольф В. А., Игнатова В. В. Антиномичность как структурирующий принцип формирования организационно-педагогической культуры студента в социокультурном образовательном пространстве // Альма-матер. – 2012. – № 12. – С. 82–87.

***Adolf Vladimir Alexandrovich***

*Dr. Sci. (Pedag.), Prof., the Head of Pedagogic Department, Krasnoyarsk State Pedagogical University named in honor of V. P. Astafyev, adolf@kspu.ru, Krasnoyarsk*

***Stepanova Inga Yurievna***

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department Information Technologies in Education, Institute of Education, Psychology and Sociology, Siberian Federal University, Krasnoyarsk*

**PRACTICE ORIENTED TEACHER TRAINING AT UNIVERSITY THROUGH THE ACTUALIZATION OF THEIR PROFESSIONAL POTENTIAL**

*Abstract.* The article reveals the concept of the professional potential of the teacher as the phenomenon that defines the essence of personally important results of the students' training at the University. The author defines the role of updating the professional capacity in the process of changing the nature of pedagogical education. Two types of professional potential – realized and unrealized – are distinguished. The author defines certain functions and roles that are suitable and specific for professional teacher; different types of teacher's activities are enumerated.

The article highlights the results of experimental work that shows that the orientation of a would-be-teacher on updating his professional capacity enables most students to enter the productive and creative levels of readiness for professional activity, helps them to become active members of the professional community of educators.

*Keywords:* training in higher education institution, teacher, professional capacity, professional activity, professional community.

**Ведерникова Людмила Васильевна**

*Доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора по научной работе, филиал Тюменского государственного университета в г. Ишиме, [Wedernikowa@mail.ru](mailto:Wedernikowa@mail.ru), Ишим*

**Бырдина Ольга Геннадьевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, филиал Тюменского государственного университета в г. Ишиме, [olgabirdina@rambler.ru](mailto:olgabirdina@rambler.ru), Ишим*

**Поворознюк Ольга Алексеевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования, филиал Тюменского государственного университета в г. Ишиме, [olgi-ya@mail.ru](mailto:olgi-ya@mail.ru), Ишим*

## СОЦИАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ

*Аннотация.* Социальное здоровье рассматривается в статье как интегральное понятие, базирующееся на системе отношений индивида к себе как природному, социальному индивиду и как к субъекту деятельности. Авторы определили направления формирования социального здоровья студентов, основанные на социально значимых проблемах, выступающих в личностном плане как трудности социализации личности. Также в статье представлены структурные компоненты социального здоровья студентов, включающие социальную образованность, социальную сознательность и социальное поведение личности.

*Ключевые слова:* социальное здоровье, социализация, социальная образованность, социальная сознательность и социальное поведение личности.

Качество подготовки студентов в вузе, способность данной социальной группы к аккумуляции и трансляции знаний во многом обусловлены уровнем их социального здоровья, которое имеет немаловажное значение для успешного социального функционирования как самих молодых людей, так и общества в целом. Поэтому особое значение в современных условиях высшего образования приобретает деятельность, направленная на формирование социального здоровья студентов, которое наряду с профессиональным уровнем входит в число показателей качества подготовки специалистов высокой квалификации, определяющих экономическое процветание и социальное благополучие государства.

Во многих исследованиях социальное здоровье студентов рассматривается как интегральное понятие, отражающее уровень адаптации личности в социальной среде, степень ее социальной активности, гармонию взаимоотношений с другими людьми и социальными группами, адекватную существующим нормам и общечеловеческим ценностям регуляцию поведения, здоровый образ жизни [10], как состояние социальной активности, деятельного отношения человека к миру, его способности устанавливать

и поддерживать социальные связи и отношения, как состояние организма, определяющее способность человека контактировать с социумом, как определенный уровень развития, сформированности и совершенства форм и способов взаимодействия индивида с внешней средой (приспособление, уравнивание, регуляция); определенный уровень психического и личностного развития, позволяющий успешно реализовать это взаимодействие.

Человек – существо общественное, социум влияет на здоровье личности. Причем это влияние может быть как позитивным, так и негативным. Недостатки воспитания и неблагоприятные влияния окружающей среды могут вызвать деградацию личности, в таких случаях изменится ее отношение к себе, к другим людям, к деятельности и общению.

В процессе становления социального здоровья ведущим является процесс получения представлений о своих идеалах, ценностях, мотивах поведения, достоинствах и недостатках и пр., т. е. процесс познания себя, самооценка личности и результатов своей деятельности [3].

В нашем исследовании социальное здоровье рассматривается как интегральное понятие, базирующееся на системе отношений индивида к себе как природному, социальному

индивиду и как к субъекту деятельности.

Мы рассматриваем процесс формирования социального здоровья личности через призму процесса ее социализации. Социализация (от лат. *socialis* – общественный) – это процесс и результат становления личности, усвоения человеком ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу (группе, семье) [5]. Социализация – это процесс непрерывный, она сопутствует человеку на всех его возрастных этапах. Она может идти как целенаправленно, т. е. в процессе воспитания и самовоспитания, так и стихийно – под воздействием факторов общественного бытия.

Результат социализации – это:

- а) развитие контактов индивида с другими людьми и совместной с ними деятельности;
- б) становление самосознания и активной жизненной позиции личности;
- в) сформированность тех черт, которые востребуются в данном обществе (социализированность).

Определение направлений формирования социального здоровья студентов в нашем исследовании основывается на выявлении ведущих групп социально значимых проблем, выступающих в личностном плане как трудности социализации личности [9].

Проведенный нами пилотажный проективный опрос с последующим тестированием выявил три группы проблем: *интраиндивидуальные проблемы (сложности саморегуляции, самочувствия, самоорганизации), проблемы межличностных отношений и проблемы сформированности тех социально значимых качеств личности, которые востребованы в обществе.*

Получая уникальную субъективную окраску и содержание на уровне отдельной личности, эти проблемы (их можно определить как уровни существования в социуме) структурируют направления формирования социального здоровья студентов: *«Я как природный индивид», «Я как социальный индивид» и «Я как субъект деятельности».*

Представления о строении и содержании социального здоровья личности легли в основу предложенных нами направлений его формирования на всех уровнях существования в социуме: *в качестве природного индивида, социального индивида и субъекта деятельности.*

В системе отношений «Я – природный индивид» выделяются локус «физического Я» (осознание схемы тела, физического развития и т. п.), психический локус (знание собственных типологических и эмоционально-волевых особенностей), половозрастной локус (осознание принадлежности к определенному полу и возрасту). В данной системе формируется образ «Я – живой организм», который складывается на основе знания собственных типологических и эмоционально-волевых особенностей, накопления информации о себе, переживания собственной ценности и значимости, действия на основе знаний о себе, своего внутреннего «Я» [1].

Юношеский возраст (18–20 лет) – это период наиболее активного развития нравственных и этических чувств, становление и стабилизация характера и, особенно это важно, овладение набором социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и др. С периодом юношества связано начало активности, под которой демографы понимают включение человека в самостоятельную производственную деятельность. Характерной чертой нравственного развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения. Укрепляются качества, появившиеся на предыдущем (подростковом) этапе: целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициативность, умение владеть собой. Вместе с тем специалисты в области возрастной психологии и физиологии (Б. Г. Ананьев, А. В. Дмитриев, И. С. Кон, В. Т. Лисовский и др.), отмечая сложность юношеского возраста, обращают внимание на то, что способность человека к сознательной регуляции своего поведения на этом этапе онтогенеза развита не в полной мере. В возрасте 18–19 лет юноши и девушки нередко идут на немотивированный риск, не умеют предвидеть последствия своих поступков, в основе которых не всегда могут быть достойные мотивы.

Действия относительно «Я» при указанном типе отношения к себе способствуют решению названных проблем. Данные действия определяются усилиями, способствующими самовыражению. Автокоммуникация, имеющая форму *внутреннего диалога*, способствует расширению «диапазона приемлемости» возможных способов действия

в мире, самовыражения и самореализации. В результате такого подхода происходит сознательная регуляция своего поведения, осознанный выбор мотивов, рост силы собственного «Я» [1].

Осознание себя, принятие собственной личности являются важнейшими психологическими механизмами развития личности студента и управляются на уровне *самооценки*, которая является регулятором поведения и деятельности: адекватная самооценка позволяет молодому человеку правильно соотносить свои возможности с задачами разной трудности, строить отношения с окружающими людьми.

Система отношений «Я – социальный индивид» результируется в образе «Я-взаимодействующее», который складывается из двух взаимосвязанных способов видения и объективизации своего «Я» в коммуникациях: действием «рефлексивного Я» («Я глазами других») и «реверсивного Я» (сличения образа «Я глазами других» с собственным видением себя).

На основе самопознания складывается *самопредставление*, которое Э. Гофман определяет как представление себя другому. Такое представление себя другим является, по мнению исследователя, частью активности личности, которая углубляется в своем самопонимании, когда посредством самопредставления реализует свое стремление быть самой собой и быть понятой другим. В этом случае личность глубже и адекватнее начинает понимать себя, мотивы своих поступков, свои отдельные качества и т. д.

В основе системы отношений «Я – социальный индивид» реализуется межличностный механизм социализации, который, по мнению А. В. Мудрика, функционирует в процессе взаимодействия человека с субъективно значимыми для него людьми. В его основе лежит психологический механизм межличностного переноса посредством эмпатии, идентификации, рефлексии и т. д. [5].

На этом этапе формируются некоторые относительно устойчивые стороны представления о своем «Я», но еще нет целостного, истинного понимания себя. Далее студент учится действовать на основе знаний о себе, оперировать уже готовыми знаниями с точки зрения понимания требований социума и собственных требований к себе.

Таким образом, постепенно возникает обобщенный образ своего «Я», который складывается из множества единичных образов в ходе *самовосприятия, самонаблюдения и самоанализа* [2].

В системе отношений «Я – субъект деятельности» происходит осознание себя личностью в сфере деятельности, переживание чувства ценности и значимости, проявляющееся в умении создавать положительный фон общения, выражать эмоциональный отклик, ведущий к развитию самопознания личности, развитию ее самооценки. В данном комплексе отношений формируется образ личности как активного субъекта деятельности – «Я – действующее» [3].

Представленные направления формирования социального здоровья личности студента отражают план его социализации в обществе.

В ходе формирования социального здоровья личности необходимо учитывать три основных и взаимосвязанных ее элемента: социальную образованность, социальную сознательность, социальное поведение.

*Социальная образованность* предполагает создание информационной среды, которая обеспечивала бы учащимся возможность познания своих физических, физиологических, психологических, социальных, нравственных, интеллектуальных особенностей, создавала бы условия для свободного творческого поиска, решения проблем, связанных с пониманием сущности социального здоровья и социума в целом.

Социальная образованность служит предпосылкой к пониманию студентом сущности социального здоровья и удовлетворению потребности в социализации.

Важным элементом педагогического влияния на студентов должно стать целенаправленное развитие их социальной сознательности.

Под *социальной сознательностью* понимается система убеждений личности, ее взгляды на социум и себя как на субъекта социума, которые чаще всего реализуются в форме оценочных суждений. Эффективное развитие социального сознания студентов на практике должно включать в себя:

- уважение другого человека;
- умение прогнать стрессовую ситуацию и помочь справиться с ней другому;

– принятие окружающих как форму отношения к людям, характеризующуюся способностью воспринимать людей такими, какие они есть, уважать их своеобразие и право быть собой, признавать их ценности и доверять им;

– понимание других, выражающееся в способности к адекватному, свободному от стереотипов восприятию окружающей действительности, готовности вступать в межличностное общение на основе эмпатии.

Таким образом, рассмотрев данные критерии, можно утверждать, что основными механизмами социальной сознательности являются:

– децентрация (способность встать на позицию другого человека);

– идентификация (неосознанное отождествление себя с другим);

– эмпатия (постижение эмоциональных состояний человека в форме сопереживания);

– толерантность (уважительное добродушное отношение к взглядам, убеждениям, верованиям, мнениям, традициям, привычкам и поведению других людей).

Социальная сознательность, будучи элементом социального здоровья, выступает как надстройка, реализующая применение знаний о социуме, окружающих людях и приемах социального поведения в качестве личного способа социальной ориентировки [7]. Так осуществляется переход от мировоззрения к практическому использованию знаний о социуме путем внутреннего формирования социальной позиции как направленности социальных действий личности, характеризующих ее отношение к другим людям, социальным группам.

Третьим элементом, формирующим социальное здоровье личности, является *социальное поведение*, которое может быть рассмотрено как проявление студентами социальной активности в деятельности, развитие их контактов с окружающими и совместной с ними деятельности. Именно в «действии», «поступке», по мнению В. А. Слостенина, происходит осознание себя как частицы окружающего мира, понимание своей уникальности и значимости. В поступке как акте поведения выражается отношение к окружающим людям, обществу в целом и самому себе [8].

Социальное поведение – действия человека среди людей и относительно людей (парадигма «Я и ты», «Я и мы»). Это не просто

действия среди людей, а социально значимые действия, то, что значимо для окружающих. Социальное поведение предполагает проявление таких качеств, черт личности, которые востребованы в данном обществе.

Социально значимые качества – наиболее полные и весьма детализированные характеристики сформировавшегося социального сознания и поведения личности. Одни из них могут играть доминирующую роль в становлении социального здоровья личности, другие – подчиненную. Их становление зависит от общего строя мотивов личности, ее направленности и внутренней позиции. Взаимосвязанные с опытом и привычками социального поведения, они выступают как определенное отношение к социуму и себе как субъекту данного социума и проявляются в различных ситуациях.

Социально значимые качества личности становятся результатом и обобщенным выражением устойчивых отношений личности с окружающими, ее деятельности и поведения. К ним относятся: сила воли, сдержанность, взаимопонимание, доброта, организованность, настойчивость, вежливость, взаимопомощь, трудолюбие.

Социально значимые качества личности проявляются в отношении человека к обществу, в поступках и поведении и отражают в себе единство знаний, мотивов и способов поведения, учитывают сложившиеся у личности комплексы социальных проявлений (отзывчивость, серьезность, целеустремленность, непримиримость к вредным привычкам).

Критериями социального поведения студентов могут служить следующие:

– адаптация в референтных общностях (семья, студенческая группа);

– овладение нормативным, правилосообразным поведением;

– уравновешенность процессов социализации и индивидуализации;

– выработка индивидуального стиля поведения (деятельности);

– самоконтроль и саморегуляция поведения в зависимости от обстоятельств;

– общая средовая адаптация – интеграция в общество [4].

Таким образом, для успешного формирования социального здоровья студентов важно, чтобы каждое из его структурных проявлений (элементов) приобрело устойчивость, стало неотъемлемым социально значимым



качеством личности. А это возможно, если источником этих проявлений наряду с внешними факторами воздействия на личность станут потребности, чувства, ценностные ориентации, мировоззрение личности.

Мы уверены, что именно потребности, убеждения, чувства, устойчивая социальная позиция и отношения личности, выполняя функцию внутренних побудителей социального поведения, станут основным духовным «строительным материалом» для становления социального здоровья личности.

#### Библиографический список

1. *Бырдина О. Г.* Модель формирования профессионально-ценностного самоотношения личности будущего учителя // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 162–168.
2. *Ведерникова Л. В.* Педагогическая поддержка саморазвития педагога // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 5. – С. 87–91.
3. *Ведерникова Л. В.* Педагогическая практика как среда профессионального самоопределения студентов // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – № 2. – С. 98–107.
4. *Ведерникова Л. В., Поворознюк О. А.* Организация научно-исследовательской работы студентов как условие эффективности послевузовского образования // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 3. – С. 98–103.

5. *Мудрик А. В.* Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 200 с.

6. *Поворознюк О. А.* Организация самостоятельной работы студентов педагогического вуза в контексте личностно-ориентированного образования // Педагогическая наука и образование. – 2012. – № 2. – С. 91–94.

7. *Поворознюк О. А.* Социально-психологическая адаптация студентов в педагогическом вузе // Педагогическое образование и наука. – 2007. – № 6. – С. 67–69.

8. *Сластенин В. А.* Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издат. центр «Академия», 2003. – 192 с.

9. Социальная успешность школьников как результат профилактики их виктимности / О. В. Ведерникова, О. А. Поворознюк, О. Г. Бырдина, О. В. Дубровина // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 3. – С. 8–14.

10. *Цикалюк Е. В.* Формирование социального здоровья студенческой молодежи в условиях организационной культуры вуза: дис. ... канд. пед. наук. – Чита, 2012. – 140 с.

11. *O'Donoghue T. A., Ross Brooker R.* The Rhetoric and the Reality of the Promotion of Reflection During Practice Teaching: An Australian Case Study // Journal of Teacher Education. – March–April 1996. – Vol. 47, № 2. – P. 99–109.

#### *Vedernikova Lyudmila Vasilyevna*

*Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Deputy Director for Science of the branch of Tyumen State University in Ishim, Wedernikowa@mail.ru, Ishim*

#### *Byrdina Olga Gennadevna*

*Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Chair of Pedagogical and Psychological Science, the branch of Tyumen State University in Ishim, olgabirdina@rambler.ru, Ishim*

#### *Povoroznyuk Olga Alexeyevna*

*Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Chair of Social Pedagogical Science and Infantile Pedagogical Science of the branch of Tyumen State University in Ishim, olgi-ya@mail.ru, Ishim*

### **SOCIAL HEALTH OF STUDENTS: ESSENCE, STRUCTURE AND MAIN DIRECTION OF ITS FORMATION**

*Abstract.* The article examines the social health as an integral concept, which is based on a system of relations of the individual to himself as natural, social individual and as person of activity. The authors determined the direction of the formation of social health of students, based on socially significant issues, acting in a personal sense as the difficulty of socialization. The article also presents the structural components of the social health of students, including social education, social consciousness and social behavior of the individual.

*Keywords:* social health, socialization, social education, social consciousness and social behavior of the individual.

**Ковалевич Игорь Анатольевич**

*Кандидат технических наук, доцент кафедры социальных технологий, Сибирский федеральный университет, ia-kov@yandex.ru, Красноярск*

**Адольф Владимир Александрович**

*Доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, adolf@mail.kspu.ru, Красноярск*

## ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В СИСТЕМЕ «ШКОЛА – ВУЗ»

*Аннотация.* В статье представлены результаты научных исследований в области формирования человеческого капитала ресурсами системы образования. Предложена модель формирования человеческого капитала, определены необходимые для ее реализации ресурсы и приведены результаты экспериментальных исследований в рамках реализации данной модели. Показаны механизмы интеграции образовательных ресурсов в системе «школа – вуз» с целью подготовки человеческого капитала высокого качества, а также оптимизации деятельности педагогов. Обоснована необходимость подготовки специалистов по управлению человеческими ресурсами на базе поведенческих наук для последующей работы в специализированных службах.

*Ключевые слова:* интеграция, человеческий капитал, управление человеческими ресурсами.

Проблема ресурсов социальных систем в последние годы приобретает все более активное звучание. При этом само понятие «ресурсы» существенно трансформируется. Еще в недавнем прошлом в массовом сознании оно ассоциировалось главным образом с материальными ценностями (природными, техническими, технологическими и т. п.), начиная с 80-х гг. XX в., акцент все более смещается в понимание такого сложного и потенциально мощного ресурса, как человеческий капитал и условий его актуализации.

Впервые понятие «человеческий капитал» было введено в экономическую науку Т. Шульцем, который обосновал приоритет знаний в решении проблем благосостояния общества [Приводится по: 7]. При этом он считал, что все человеческие ресурсы и способности являются или врожденными, или приобретенными. Приобретенные человеком ценные качества, которые могут быть усилены соответствующими вложениями, он предложил называть человеческим капиталом.

Как видим, Т. Шульц указывает на единство трех важнейших факторов, определяющих качество человеческого капитала: врожденные способности, приобретенные (развитые) качества и условия их формирования. Данный тезис мы берем в качестве методологического обоснования для разработки проблем формирования человеческого капитала за счет оптимизации ресурсов системы образования.

Новый виток исследований в области человеческой составляющей процесса производства рассматривается как ответ науки на вызовы современной эпохи, на формирование инновационной экономики постиндустриального и информационного обществ. В этих условиях востребованными оказались интеллектуальные виды труда и специфические человеческие качества в зависимости от сферы производства: профессионализм, активность, коммуникабельность, адаптивность, стремление к достижениям и др. В этой связи колоссально возросла роль образования как одного из механизмов социального и научно-технического прогресса.

В литературе широко обсуждаются проблемы отечественного образования [1–3]:

- качество управления образовательным учреждением;
- результативность работы образовательных структур;
- обеспечение защиты прав граждан на бесплатное образование;
- связь системы образования с производством и др.

С точки зрения концепции управления человеческими ресурсами в системе образования, по мнению В. В. Щербины, необходимо ответить на ряд вопросов:

- какие качества личности наиболее важны в условиях рыночных отношений;
- какие специализированные структуры должны заниматься этими вопросами;

– кто должен стать субъектом деятельности в сфере управления человеческими ресурсами [13].

Названные вопросы широко обсуждаются в литературе главным образом в теоретическом аспекте. Большинство статей носит оценочно-критический характер, значительно меньше работ аналитического и конкретно-прикладного характера [4; 5; 7].

В результате многолетней работы кафедры социальных технологий СФУ был создан научно-методический комплекс «Профориентационный менеджмент», в структуру которого вошли (кроме кафедры социальных технологий) филиал СФУ в г. Усть-Илимске, средняя школа № 82, лицей № 3, гимназия № 11 г. Красноярск, средняя школа № 1 с. Хатанги, средняя школа № 2 г. Усть-Абакана, средняя школа № 1 с. Курагино, Молодежный центр Октябрьского района г. Красноярск, кадровый центр администрации Красноярского края. По мере необходимости в состав научно-образовательного комплекса включаются другие образовательные учреждения.

Исходной максимой деятельности этой интеграции является тезис о том, что человеческий капитал не возникает вдруг, из ничего, требуются время и средства для его накопления. И первой ступенью этого процесса должны стать образовательные учреждения, обладающие значительными, но не всегда эффективно используемыми ресурсами. Такими, с нашей точки зрения, являются:

- определенный уровень профессионализма педагогов;
- система научно-методического и информационного обеспечения учебного процесса;
- материальные, духовно-нравственные и социально-психологические условия жизнедеятельности образовательного учреждения;
- система управления образовательным учреждением, обеспеченная менеджерами современного типа.

При безусловной значимости всех обозначенных элементов ресурсной системы образования мы выделяем человеческий ресурс. Потому что, во-первых, именно он является главным предметом наших исследований, а во-вторых, именно педагоги находятся у истоков первоначального накопления человеческого капитала. В такой постановке вопроса мы солидарны с многочисленными

зарубежными и отечественными исследователями, рассматривающими человеческий ресурс как самый ценный продукт общества, обладающий потенциалом непрерывного саморазвития и самореализации [2; 4; 5; 7; 8; 10].

Первыми разработчиками проблемы человеческих ресурсов производства стали экономисты, исследования которых показали, что вложения капитала в недвижимость приносят инвестору в среднем 16 % годовых, вложения в технологии – 40 %, вложения в людей (в интеллект, творчество, профессиональное мастерство) способны дать до 300 % годовых [4]. Под вложениями в данном случае понимается, прежде всего, материальное стимулирование. Понимая безусловную значимость материальных стимулов в подготовке и повышении квалификации педагогических кадров, мы делаем акцент на духовно-нравственных аспектах актуализации человеческих ресурсов в системе образования.

Итак, *человеческий капитал образовательного учреждения* – запас знаний, навыков и способностей людей, работающих в этом учреждении. Только широко образованные, профессионально грамотные учителя, владеющие современными методами обучения и воспитания школьников, способны решать актуальные задачи, стоящие перед обществом. Рассматривая ресурсы системы образования с точки зрения концепции формирования человеческого капитала, мы констатируем, что цель и смысл выполняемых нами работ есть формирование у школьников человеческих качеств, объективно востребованных развивающимися процессами рыночной экономики. С нашей точки зрения, эти качества можно разделить на три группы.

*Первая* – наиболее общие, присущие абсолютному большинству людей качества: адаптивность, мотивация, коммуникация, антиципирование и др.

*Вторая* – специализированные качества, востребованные определенной социальной средой, сферой деятельности, по наличию которых человека можно отнести к той или иной сфере профессиональной деятельности (врач – милосердие, гуманность, сострадание; учитель – чуткость, внимание, доброта; полицейский – строгость, ответственность, здоровье и т. п.).

*Третья* – индивидуальные особенности, представляющие неповторимость каждого

отдельного человека и требующие индивидуального подхода.

При всей условности и неполноте данной классификации мы формируем на ее основе как общую стратегию деятельности школы в развитии личности учащихся, так и разработку программ системной воспитательной работы, что позволяет максимально конкретизировать эти программы и добиваться их эффективной реализации. Разработанная нами модель формирования человеческого капитала на индивидуальном уровне отражает наш подход к решению названной проблемы (рис.).

Основное направление наших исследований связано с проблемой формирования готовности учащихся к будущей профессиональной деятельности. Сама постановка вопроса требует наличия научно обоснованных методов изучения личности. С этой целью путем взаимодействия специалистов в области информатики и психологии разрабатываются автоматизированные диагностические комплексы. Данные инструменты являются достаточно валидными и, будучи

употребляемыми в мониторинговом режиме, дают объемную информацию, позволяющую разрабатывать научно обоснованные рекомендации детям и их родителям.

В качестве примера можно привести результаты масштабного исследования, которое проводилось в течение нескольких лет среди учащихся старших классов (9–11-й классы) общеобразовательных школ различных городов и районов Красноярского края. Тестирование проводилось в режиме удаленного доступа с использованием сети Интернет, всего было протестировано 925 человек, общая выборка разделена на две группы: контрольную из 490 учащихся (КГ) и экспериментальную из 435 учащихся (ЭГ).

Собранный на этапе констатирующего эксперимента эмпирический материал анализировался с целью разработки индивидуальных рекомендаций для учащихся к выбору возможного направления профессиональной деятельности. Полученная продукция, созданная в соответствии с нормативами психолого-педагогического ис-



Рис. Модель процесса формирования человеческого капитала

следования, предъявлялась учащимся и их родителям. Подчеркиваем, это не ориентация на конкретную профессию, а выявление ориентиров, основанное на учете личностных качеств данного учащегося. Такого рода рекомендации не ограничивают свободу выбора, они лишь подсказывают, помогают сориентироваться, поскольку основаны на результатах многостороннего изучения личности.

Формирующий этап эксперимента проводился в экспериментальной группе совместно с администрацией школ, родителями, педагогами и школьными психологами в течение учебного года и включал в себя индивидуальную работу с учащимися на основе электронных портфолио, личных бесед с психологом, профильного обучения, педагогического сопровождения. Для отслеживания процесса формирования готовности учащихся к будущей профессиональной деятельности в конце года проводилось повторное тестирование как в контрольной, так и в экспериментальной группах. Результирующий этап эксперимента был проведен перед окончанием школы.

Обобщенные результаты проведенных исследований представлены в таблице.

Как видно из таблицы, динамика сформированности готовности учащихся к будущей профессиональной деятельности в экспериментальной группе значительно лучше, чем в контрольной, что подтверждает эффективность работы по формированию готовности учащихся к будущей профессиональной де-

ятельности, проведенной в рамках научно-образовательного комплекса «школа – вуз» с использованием разработанного информационно-методического обеспечения.

Особую актуальность в рамках обсуждаемой проблемы формирования человеческого капитала ресурсами системы образования приобрел вопрос о специалистах, профессионально готовых выполнять функции менеджера по развитию потенциальных возможностей учащихся. Вопрос о менеджменте в области управления человеческими ресурсами обсуждается как в теоретическом, так и в практическом аспектах. Так, в течение ряда лет на страницах научных изданий обсуждается вопрос о наполнении смыслами понятий: «управление персоналом» (УП) и «управление человеческими ресурсами» (УЧР) [13]. И дело здесь заключается далеко не только в академическом споре. Суть вопроса в том, что большинство экономистов считают управление человеческими ресурсами определенной стадией развития управления персоналом, связанной с изменением принципов работы. Если названный подход рассматривать как технологию, применимую в системе производства, то он не вызывает возражений. Однако данный подход далеко не исчерпывает всех аспектов обсуждаемой проблемы.

Вторую группу составляют исследователи, считающие, что введение термина УЧР означает появление принципиально нового направления управленческой деятельно-

Таблица

**Сводные результаты исследования уровня сформированности готовности учащихся к будущей профессиональной деятельности**

Критерии оценки уровня сформированности готовности учащихся к будущей профессиональной деятельности	Констатирующий эксперимент (9-е классы)		Формирующий эксперимент (10-е классы)		Результирующий эксперимент (11-е классы)	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Доля учащихся, у которых профессиональная область определена, %	32	38	38	48	52	79
Личностная креативность (баллы)	4–6	4–6	4–6	5–7	4–6	5–8
Успеваемость (доля оценок 4 и 5)	36	34	35	41	37	45
Доля учащихся с нормальным уровнем самооценки, %	47	49	49	57	51	69
Знание профессиональной области (кол-во верных ответов, %)	22	23	27	35	28	47
Адаптивность (доля учащихся с удовлетворительным уровнем адаптации)	19	21	21	27	23	32

сти. Последнее получило мощное развитие в трудах разных специалистов на Западе. Так, в трудах И. Мешелома и Л. Байарда при попытке разграничить УП и УЧР были сформулированы фазы становления и развития системы УЧР из традиционного УП [13]. В целом ряде исследований фигурируют частные характеристики УЧР: интеграция традиционных кадровых функций в единую кадровую программу; ориентация на формирование командных форм и др.

Формирующаяся в нашей стране концепция УЧР утверждает, что существует огромная потребность в создании менеджерских служб, которые разрабатывали бы технологии активизации и управления человеческими ресурсами. Кроме того, сторонники выделения собственно менеджерской деятельности в сфере УЧР считают необходимой специальную подготовку профессионалов, работающих в специализированных службах. Предполагается, что такие менеджеры должны обладать знанием *природы* человеческого ресурса, способностью осваивать существующие и разрабатывать новые технологии управления людьми, которые выступают в качестве основы кадровой стратегии развития организации [10].

С нашей точки зрения, наступило время для подготовки менеджеров разных профилей и специализаций в зависимости от востребованности в разных областях деятельности. Безусловно, нужны профессионалы, понимающие *природу* человека как специфического ресурса, знающие детерминанты его поведения, методы и средства, позволяющие определить индивидуальные характеристики человека и параметры социальной группы. Такие специалисты должны готовиться в вузах на базе так называемых поведенческих наук (социология, социальная психология, культурология) на факультетах социологии либо психологии в рамках узких специализаций.

В целом интеграция ресурсов в системе «школа – вуз» является процессом, формирующим новые структуры, соответствующие требованиям современного образования, цель и смысл которого – подготовка так необходимого стране человеческого капитала высокого качества, а также эффективным методом оптимизации деятельности педагогов.

#### Библиографический список

1. Адольф В. А., Ковалевич И. А. Профессиональная ориентация – условие успешной социализации в информационном обществе // Воспитание школьников. – 2009. – № 9. – С. 3–6.
2. Адольф В. А., Ковалевич И. А. Воспитание информационной культуры учащихся в контексте профессиональной ориентации // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 8. – С. 73–81.
3. Адольф В. А., Ковалевич И. А., Чуряева Н. П. Проектирование системы профессионального образования в условиях комплекса «школа–вуз–предприятие» // Казанский психолого-педагогический журнал. – 2011. – № 4. – С. 77–87.
4. Артюхов А. В. Проблемы управления образовательным учреждением (организацией) и перспективы их разрешения средствами закона // Право и образование. – 2006. – № 2. – С. 7–12.
5. Доклад о развитии человеческого потенциала в РФ 2010. Цели развития тысячелетия в России: взгляд в будущее. – М., 2010 [Электронный ресурс]. – URL: <http://demoscope.ru/weekly/2010/0447/biblio04.php> (дата обращения: 25.01.2015).
6. Ковалевич И. А., Ковалевич В. Т. Управление человеческими ресурсами. – Красноярск: КГУ, 2011. – 209 с.
7. Корчагин Ю. А. Человеческий капитал – интенсивный социально-экономический фактор развития личности, экономики, общества и государственности [Электронный ресурс]. – М.; Воронеж, 2011. – URL: <https://www.hse.ru/data/2011/04/29/1210692190/Doklad.doc> (дата обращения: 01.04.2015).
8. Носкова К. А. Формирование, накопление и развитие человеческого капитала // Гуманитарные научные исследования. – 2013. – № 5 [Электронный ресурс]. – URL: <http://human.snauka.ru/2013/05/3033> (дата обращения: 25.01.2015).
9. Родионов О. Н. О роли человеческого потенциала в мире, СССР и России [Электронный ресурс]. – URL: <http://viperson.ru/wind.php?ID=362012> (дата обращения: 25.01.2015).
10. Тугускина Г. И. Факторы, влияющие на стоимость человеческого капитала // Кадровик. Кадровый менеджмент. – 2011. – № 3 [Электронный ресурс]. – URL: <http://magazine.hrm.ru> (дата обращения: 25.01.2015).
11. Формирование человеческого капитала ресурсами системы образования: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Красноярск, 25–26 марта 2014 года). – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2014. – 184 с.
12. Щербина В. В. Специфика позиции и проблема подготовки менеджера // Бизнес-образование. – 2001. – № 2. – С. 15–21.
13. Meshoulam I., Baird L. Proactive Human Resource Management Human Resource Management. – Winter, 1987.

***Kovalevich Igor Anatolievich***

*Cand. Sci. (Technol.), Assist. Prof. of the Department of Social Technologies, Siberian Federal University, ia-kov@yandex.ru, Krasnoyarsk*

***Adolf Vladimir Aleksandrovich***

*Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the Department, Head Department of Pedagogy of the Krasnoyarsk Pedagogical University V. P. Astaf'eva, adolf@mail.kspu.ru, Krasnoyarsk*

## **INTEGRATION OF EDUCATIONAL RESOURCES IN THE SYSTEM SCHOOL-UNIVERSITY**

*Abstract.* The article presents the results of research in the field of human capital resources of the education system. The model of formation of human capital, identified the necessary resources for its implementation and the results of experimental studies in the framework of this model.

*Keywords:* integration, human capital, human resource management.

**Мещеряков Евгений Александрович**

*Кандидат физико-математических наук, доцент кафедры высшей математики, Омский филиал Финансового университета при Правительстве РФ, mechtch@mail.ru, Омск*

**Мещерякова Наталия Ананьевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информатики и информационных технологий, Омский филиал Финансового университета при Правительстве РФ, tna1961@mail.ru, Омск*

## РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕГРАТИВНЫХ СВЯЗЕЙ МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы формирования профессионально востребованных теоретических и практических качеств будущих бакалавров направления «Государственное и муниципальное управление» в соответствии с требованиями ФГОС ВПО. Обучение математическим дисциплинам и дисциплинам по кафедре информатики и информационным технологиям предложено осуществлять на основе одних и тех же задач. Рассматриваются особенности использования компьютерных технологий, а именно программного продукта MS Project для решения профессионально-ориентированных задач сетевого планирования проектов. Адаптирован алгоритм Дейкстры для нахождения критического пути в неориентированном графе, который также может быть применен для сетевого планирования проектов. Дана сравнительная характеристика математического и автоматизированного решения поставленной задачи. Проанализированы преимущества реализации интегративного подхода в процессе образования на основе одних и тех же задач.

*Ключевые слова:* информационные технологии, профессионально направленное обучение математике, компетентностный подход, поиск критического пути.

В современных условиях студент, обучающийся по направлению «Государственное и муниципальное управление», получает необходимые знания об информационных технологиях, вырабатывает умение применять их на практике. Однако для будущей профессиональной деятельности важно не столько умение использования информационных технологий, сколько приобретение *навыков решения профессионально-ориентированных задач*. Образовательные стандарты третьего поколения включают перечень видов профессиональной деятельности, к которым должен быть готов бакалавр, и профессиональных задач, которые описаны в содержательно-деятельностной форме и представлены в виде общекультурных и профессиональных компетенций [1; 2].

Любая профессиональная деятельность носит интегративный характер. Реализация интегративных связей в образовании возможна при условии выбора *содержательных составляющих* различных видов деятельности будущих управленцев. Особый класс профессионально ориентированных задач *управления* составляют задачи планирования производства, выбора маршрута

перевозок, определения порядка обслуживания, составления расписания и др. Менеджерам и экономистам приходится сталкиваться с ситуациями, содержанием которых является достижение некоторой поставленной цели в условиях, когда решение неоднозначно, и из многих допустимых решений требуется выбрать оптимальное [6].

Математический аппарат задач управления, к которым можно отнести задачи оптимизации планов производства, продаж, закупок, перевозок, управления запасами и проектами и пр., составляют *количественные методы*.

Количественные методы дают четкие и ясные ответы на точно поставленные вопросы. Они позволяют просчитать последствия выбора различных альтернатив и выделить наилучшую по тому или иному критерию. Однако принятие самого управленческого решения все равно остается за человеком. Именно менеджер должен увидеть в реальной ситуации возможности применения количественных методов для повышения эффективности управления, определить, какую именно из известных моделей использовать для принятия разумного



управленческого решения [5].

Результаты анализа возможностей информационных технологий, используемых в высшей профессиональной школе, демонстрируют широкий спектр программных продуктов, позволяющих решать принципиально новые дидактические задачи, но обнаруживают недостаточность разработки методических подходов к их внедрению в процесс подготовки бакалавров направления «Государственное и муниципальное управление» [3].

Развитие у студентов навыков использования количественных методов для принятия эффективных управленческих решений осуществляется в процессе изучения различных дисциплин.

При изучении дисциплины «Информационные технологии в управлении» будущий управленец должен научиться *правильно применять готовые компьютерные программы*, хорошо разработанную *технику анализа количественных моделей* управления для принятия эффективных управленческих решений.

При изучении дисциплины «Методы принятия управленческих решений» основной акцент делается на математической стороне проблемы, на детальном рассмотрении вопроса о том, *как получить решение поставленной математической задачи*, какие *эффективные алгоритмы решения существуют* и в чем они состоят, в *каких ситуациях следует применять тот или другой алгоритм* [7].

В процессе изучения обеих дисциплин должен использоваться анализ практических управленческих проблем и ситуаций с легко узнаваемыми деталями российских экономических и социальных реалий и деловой культуры, а для выработки практических навыков должны применяться *одни и те же учебные задачи*. Продемонстрируем этот подход на примере использования количественных методов и компьютерных технологий для решения задач *сетевое (или календарного) планирования проектов*.

*Задача.* Определить минимальный срок окончания проекта по продвижению нового продукта фирмы на рынок.

Эта задача должна быть решена студентами с *математической точки зрения* и с *использованием компьютерных технологий*.

Для демонстрации применения компьютерных программ при изучении дисциплины «Информационные технологии в управлении» привлечем программный комплекс планирования и управления проектами MS Project 2003.

В основе программного продукта лежит широко распространенная в настоящее время методика количественного анализа проектов – СРМ (английская аббревиатура Critical Path Method, т. е. метод критического пути). Эта методика предполагает анализ проекта в условиях, когда длительности различных стадий проекта четко определены. Большинство задач в обычном проекте имеют некоторый *временной резерв* и поэтому могут быть немного задержаны без наруше-

Таблица 1

Данные о крупных стадиях проекта

№ п/п	Стадия	Предшествующий	Продолжительность (недели)
1	Выработка маркетинговой стратегии	–	6
2	Определение оптимальной концепции нового товара	1	4
3	Анализ рынка	1	3
4	Выбор инструментов продвижения	2	3
5	Тестирование товара	2,3	10
6	Анализ первичных реакций потребителя	4,5	2
7	Определение каналов продаж	6	6
8	Разработка ценовой политики	2	6
9	Прогнозирование и моделирование продаж	6,8	8

ния конечной даты проекта.

Под *проектом* понимают совокупность операций (заданий, работ), которые нужно выполнить для достижения поставленной цели в ограниченное время при ограниченных материальных, людских и финансовых ресурсах. Каждая операция (работа) имеет свою длительность. Некоторые работы должны следовать одна за другой в строгой последовательности, другие могут выполняться независимо и параллельно. Отсрочка начала одних работ или задержка их завершения может не привести к удлинению проекта в целом, в то время как для других работ такие задержки негативно влияют на срок выполнения проекта [5]. Совокупность работ, увеличение длительности которых влечет за собой увеличение длительности всего проекта, называется *критическим путем* проекта. Планирование проекта заключается в том, чтобы достаточно точно оценить сроки исполнения и стоимость этих работ. Чем точнее дана оценка, тем выше качество плана проекта.

*Решение задачи с использованием информационных технологий.*

Введем в программу названия работ, их длительности и укажем предшественников для работ. Для отображения на диаграмме критического пути необходимо выбрать пункт горизонтального меню *Формат / Мастер диаграмм Ганта* и выполнить предложенные шаги. На рис. 1 приведено, по сути, решение задачи, из которого следует, что критический путь составляют задачи 2, 3, 5, 6, 9. Таким образом, минимальная длительность выполнения проекта составляет 150 дней или 30 недель (при пятидневной рабочей неделе).

Отсюда следует, что применение компьютерных технологий существенно облегчает

суть поиска *критического пути* (достаточно ввести названия работ, их длительность и указать предшественников). Этот факт не вызывает совершенно никаких сомнений, ибо именно для таких целей и были придуманы различные технологии и созданы компьютерные программы.

Кроме того, имея такой мощный программный комплекс как MS Project 2003, можно ответить еще на целый ряд интересных вопросов. Например, если ввести в программу используемые ресурсы для выполнения каждой работы, то будет выведена общая стоимость выполняемого проекта, проведен анализ «перерасхода» трудового ресурса, выполнено так называемое выравнивание проекта и еще много полезных функций, однако возможности программного продукта не являются предметом рассмотрения данной статьи. Наша цель – сравнение двух методов решения профессионально ориентированных задач [4].

*Математическое решение задачи.* Рассмотрим возможный метод решения с точки зрения математической дисциплины «Методы принятия управленческих решений». Проект представим в виде графа, в котором вершины являются работами, а ребра отражают их длительность (рис. 2).

Пусть проект состоит из работ  $A_1, A_2, \dots, A_n$ . Проинтерпретируем задачу поиска времени реализации проекта как задачу поиска критического пути в некотором графе. В качестве множества вершин возьмем  $\{A_1, \dots, A_n, B, E\}$  вершины  $B$  и  $E$  отвечают за начало и конец проекта. Вершины  $A_i$  и  $A_j$  связываются ребром  $e_{ij}$ , если для начала работы  $A_j$  требуется завершение работы  $A_i$ , при этом длина  $s_{ij}$  ребра равна длительности работы  $A_j$ .



Рис. 1. Критический путь при реализации проекта в MS Project

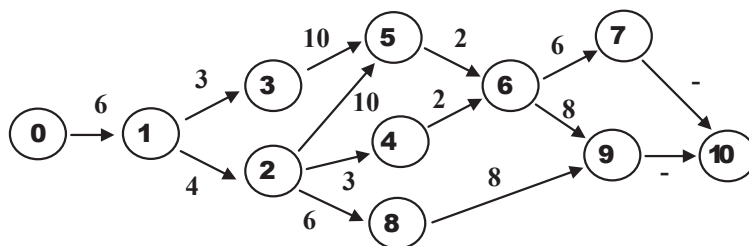


Рис. 2. Граф для поиска критического пути

Из вершины  $B$  проведем ребра  $e_{0j}$  во все вершины, отвечающие работам, для начала которых не требуется завершение никаких других работ. При этом длины  $c_{0j}$  соответствующих ребер будут равны длительности работ  $A_j$ . Кроме того из всех вершин, кроме  $B$ , проведем ребра в вершину  $E$  нулевой длины. Путь наибольшей длины из вершины  $B$  в вершину  $E$  будет являться критическим путем (согласно определению критического пути).

Для поиска пути наибольшей длины из  $B$  в  $E$  можно воспользоваться алгоритмом Дейкстры, предназначенным для поиска минимального пути (модифицируем его для поиска самого длинного пути).

В процессе выполнения алгоритма при переходе от узла  $i$  к следующему узлу  $j$  используется специальная процедура пометки ребер. Обозначим через  $u_i$  наибольшее расстояние от исходного узла  $B$  до узла  $i$ ,  $c_{ij}$  – длину ребра между вершинами  $i$  и  $j$ . Для узла  $j$  определим метку  $[u_j, i]$ , где  $u_j$  представим в виде суммы  $u_i$  и длины ребра  $c_{ij}$  для положительных  $c_{ij}$ .

Метки в алгоритме Дейкстры могут быть двух типов: временные и постоянные (добавляют в метку букву «в» или «п» соответственно). Временная метка впоследствии может быть заменена на другую временную, если будет найден более длинный путь к данному узлу. Когда же станет очевидным, что не существует более длинного пути от исходного узла к данному, статус временной метки меняется на постоянный.

Схема алгоритма Дейкстры состоит из следующих шагов:

Шаг 1. Исходному узлу  $B$  присваивается постоянная метка  $[0, -]$ ,  $i = 0$ .

Шаг  $i$ . а) Вычисляются временные метки  $[u_i + c_{ij}, i]$  для всех узлов  $j$ , которые можно достичь непосредственно из узла  $i$  и которые не имеют постоянных меток. Если узел уже имеет метку  $[u_j, k]$ , полученную от другого узла  $k$ , и если  $u_i + c_{ij} > u_j$ , то метка  $[u_j, k]$  меняется на метку  $[u_i + c_{ij}, j]$ .

б) Если все узлы имеют постоянные метки, процесс вычислений заканчивается. В противном случае выбирается метка

Таблица 2

Данные о длительности работ и о работах-предшественниках

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
0	-	6									
1		-	4	3							0
2			-		3	10			6		0
3				-		10					0
4					-		2				0
5						-	2				0
6							-	6		8	0
7								-			0
8									-	8	0
9										-	0
10											-

$[u_r, s]$  с наибольшим значением  $u_r$  среди всех временных меток. Метка  $[u_r, s]$  становится постоянной. Полагается  $i = r$  и повторяется шаг  $i$ . *Конец алгоритма.*

Применим данный алгоритм для определения минимального срока окончания проекта по продвижению нового продукта фирмы на рынок. Задача сводится к нахождению критического пути в графе. Работы в графе пронумеруем, начало проекта обозначим номером 0, конец – номером 10. Также обозначим длины ребер.

Данные о номерах работ, их длительности и взаимосвязи можно также представить в виде матрицы инцидентности графа (табл. 2, заполнена только верхняя половина, так как в силу неориентированности ребер она симметрична).

*Начало алгоритма.*

Вершине 0 присваиваем метку  $[0, -, п]$ , полагаем  $i = 0$ . Вершине 1 присваиваем метку  $[0, 6, п]$ , поскольку из вершины 0 ребра есть лишь в вершину 1. Имеем следующий набор меток:  $0-[0, -, п]$ ,  $1-[0, 6, п]$ .

На следующем шаге рассмотрим ребра, исходящие из вершины 1. Это три ребра – в вершины 2, 3 и 10, присваиваем этим вершинам временные метки  $[1, 10 (6 + 4), в]$ ,  $[1, 9 (6 + 3), в]$  и  $[1, 6 (6 + 0), в]$  соответственно. Метка с наибольшим значением (10) – это метка вершины 2. Она становится постоянной, и далее мы рассматриваем ребра, исходящие из вершины 2. К концу шага имеем следующий набор меток:  $0-[0, -, п]$ ,  $1-[0, 6, п]$ ,  $2-[1, 10, п]$ ,  $3-[1, 9, в]$ ,  $10-[1, 6, в]$ .

На каждом последующем шаге проверяются все ребра из тех вершин, в которые мы пришли на предыдущем шаге, начиная с вершины с наибольшим значением суммарной длительности (в рассматриваемом проекте продолжаем алгоритм с вершины 2, далее с вершин 5, 6, 9 и этим меткам присваиваем статус «п»).

Через некоторое количество шагов мы приходим в вершину 10, из которой нет ребер, так как это конец проекта, и вершина  $E$  (10) получает постоянную метку. На самом деле в этом месте можно прекратить выполнение алгоритма. Но мы формально доведем алгоритм до конца. Поскольку из вершин 3, 4, 7 и 8 нет ребер в вершины без меток или в вершины с временными метками (вершины 5, 6, 9 и 10 имеют постоянные метки), то

на каждом шаге одна из меток меняет статус с временной на постоянную и, как мы можем заметить, все вершины поменяли статус. *Конец алгоритма.*

Нам осталось лишь выписать критический путь. Так как вершина 10 приобретает метку  $[9, 30]$ , то длина критического пути равна 30. При этом в 10 мы попадаем из 9, в 9 попадаем из 6, в 6 – из 5, в 5 – из 2, в 3 – из 1, в 1 – из 0. Это дает нам критический путь: 0-1-2-5-6-9-10.

Решение совпадает с решением, полученным в MS Project 2003, но на его получение мы затратили гораздо больше усилий.

Однако наряду с очевидными преимуществами использования готовых компьютерных программ можно назвать и неоспоримые недостатки.

Во-первых, в автоматизированных системах «закрытого» типа, к которым относится большинство специализированных профессиональных программ на рынке, скрыты все расчеты и доказательства правильности того или иного решения. Системы представлены моделями типа «черный ящик», когда мы знаем только входные параметры и можем наблюдать конечные результирующие параметры. Это не способствует глубокому осознанию правильности полученного решения. Не зря на заре внедрения специализированных бухгалтерских программ опытные бухгалтеры проверяли компьютерные расчеты с помощью калькулятора, используя для расчетов хорошо известные им формулы.

Во-вторых, далеко не все предприятия «малого» типа могут себе позволить приобретение дорогостоящего специализированного программного обеспечения. При этом необходимы дополнительные затраты на обучение сотрудников работе с тем или иным программным продуктом.

И, как всегда, истина где-то посередине. Решая одни и те же прикладные задачи на двух разных дисциплинах двумя различными способами, студенты приобретают понимание того, почему именно найденное решение является оптимальным и какие программы нужно использовать для решения того или иного класса задач, а также овладевают навыками работы с профессиональным программным обеспечением. Анализ научных исследований и педагогической практики показывает, что умение использовать

компьютерные технологии, традиционно формируемое при обучении информатике, является недостаточным в условиях современного информационного общества. Работодатель желает видеть профессионально компетентного работника, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности, что развивается при решении профессионально ориентированных задач, построении математической модели исследуемого процесса [4].

#### Библиографический список

1. Алексенко Н. В., Бурмистрова Н. А., Ильина Н. И. Компьютерные технологии в обучении математике в условиях реализации ФГОС // Канзанская наука. – 2013. – № 5. – С. 172–175.
2. Бурмистрова Н. А. Математическое моделирование экономических процессов как средство формирования профессиональной компетентности будущих специалистов финансовой сферы при обучении математике: монография. – М.: Логос, 2010. – 228 с.
3. Бурмистрова Н. А. Роль информационных технологий в обучении студентов математическому моделированию экономических процессов при реализации компетентностного подхода //

Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 9. – С. 73–79.

4. Бурмистрова Н. А., Мещерякова Н. А. Использование средств информатизации образования при обучении математике в экономическом вузе // Информатизация образования: теория и практика: материалы Международной научно-практической конференции. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2014. – С. 193–196.

5. Зайцев М. Г., Варюхин С. Е. Методы оптимизации управления и принятия решений: примеры, задачи, кейсы: учебное пособие. – 2-е изд., испр. – М.: Издательство «Дело» АНХ, 2008. – 664 с.

6. Мещерякова Н. А. Информационные технологии в оптимизационном моделировании экономических процессов // Математическое моделирование в экономике, управлении, образовании: материалы Международной научно-практической конференции / под ред. Ю. А. Дробышева и И. В. Дробышевой. – Калуга: Эйдос, 2012. – С. 323–332.

7. Таха Хэмди А. Введение в исследование операций: пер с англ. – 6-е изд. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2001. – 912 с.

8. Davis J., Fushfeld A., Scriven E. et al. Determining a projects probability of success // RTM. – 2001. – Vol. 44, № 3.

#### *Meshcherjakov Evgeniy Aleksandrovish*

*Cand. Sci. (Physical-mathem.), Assist. Prof., Department of Higher mathematics, Financial University under the Government of the Russian Federation, mechtch@mail.ru, Omsk*

#### *Meshcherjakova Natalija Ananевна*

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Department of Informatics and information technology, Financial University under the Government of the Russian Federation, mna1961@mail.ru, Omsk*

### IMPLEMENTATION OF MATHEMATICS INTEGRATIVE BONDS AND INFORMATICS IN PROFESSIONAL MANAGEMENT TRAINING

*Abstract.* The article considers the questions of forming professionally, demanded theoretical and practical qualities of future bachelors direction “State and municipal management” in accordance with the requirements of the GEF VPO. Suggested teaching mathematical disciplines and the disciplines in the Department of computer science and information technology to be implemented on the basis of the same tasks. Regarding as using of computer technology, namely software product MS Project to solve professionally-oriented tasks such as network planning projects. Adapted Dijkstra’s algorithm for finding the critical path in the undirected graph, which can also be used for network planning projects. Comparative characteristics of mathematical and automated solution of the problem. Analyzed the benefits of implementing an integrative approach in the educational process on the basis of the same tasks.

*Keywords:* information technology, professionally directed learning mathematics, competence approach, finding the critical path.

**Ольховская Елена Борисовна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания, Российский государственный профессионально-педагогический университет, zotmfk@yandex.ru, Екатеринбург*

**Сапегина Татьяна Алексеевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания, Российский государственный профессионально-педагогический университет, t.sapagina54@yandex.ru, Екатеринбург*

## ПРОФИЛАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕСТРУКЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Аннотация.* В статье проанализированы причины возникновения профессиональных деструкций в профессионально-педагогической деятельности, обоснована актуальность формирования готовности будущих педагогов к профилактике деструкций личности. Авторы статьи предлагают использовать физкультурно-спортивную деятельность (на примере спортивных игр) в профессиональной подготовке педагогов с целью развития социальной активности и оптимизации психосоматических характеристик студентов. В ходе исследования доказана эффективность спортивных игр в формировании готовности будущих педагогов к профилактике профессиональных деструкций, которая проявляется в сформированной активной стратегии поведения (до трансфертного уровня) и в способности к эмоциональной саморегуляции в период кризиса профессионального выбора.

*Ключевые слова:* профессиональные деструкции, спортивные игры, активная стратегия поведения, эмоциональная саморегуляция.

Современное содержание профессионально-педагогического образования ориентируется на предвидение перспективных требований к будущему педагогу как к субъекту различных видов социальной активности. По окончании вуза студенты должны обладать фундаментальными знаниями по выбранному направлению высшего образования, способностью применить эти знания в профессиональной деятельности, готовностью осуществлять профилактику возможных профессиональных заболеваний и деструкций.

По мнению Э. Ф. Зеера, Е. А. Климова, А. К. Марковой, любая профессия иницирует образование профессиональных деструкций, которые проявляются в разрушении, изменении или деформации сложившейся психологической структуры личности в процессе профессиональной деятельности. Профессиональные деструкции негативно сказываются на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса [Приводится по: 3].

Возможности профессиональной деструкции достаточно высоки в педагогической сфере, где педагог не только выполняет сложную работу, но и находится в постоян-

ном напряжении, возникающем в процессе общения с обучаемыми [7]. Выделяют следующие профессиональные деструкции педагогов: профессиональные деформации, выученная беспомощность, профессиональный маргинализм и стагнация.

Обозначим ряд факторов, детерминирующих развитие профессиональных деструкций, характерных для педагогической деятельности.

1. Эмоциональная насыщенность педагогической деятельности приводит к снижению толерантности педагога, к формированию синдрома эмоционального выгорания, который проявляется в повышенной раздражительности, перевозбуждении, тревожности, нервных срывах.

2. Формирование индивидуального стиля деятельности педагога ведет к снижению уровня профессиональной активности личности, создает условия для стагнации профессионального развития. Возникают педагогические стереотипы в оценивании учащихся, используются одни и те же методы преподавания без учета индивидуально-психологических особенностей учащихся и требований социально-экономической ситуации.

3. На развитие педагогических деструкций влияет содержание преподаваемого педагогом учебного предмета. Учителя гуманитарного профиля тяготеют к демонстративности поведения, социальному лицемерию. В деятельности педагогов естественно-математического цикла проявляется догматизм, консерватизм, дидактичность.

4. Различные акцентуации характера педагога могут инициировать развитие профессиональных деструкций. К педагогическим акцентуациям относятся монологичность, демонстративность, индифферентность и др.

Профессиональные деструкции педагогов обуславливают ряд противоречий, среди которых основными являются:

- между требованиями, предъявляемыми профессиональной деятельностью к личности (социальная активность, хорошая память, распределение внимания и т. д.) и психофизическими свойствами, возможностями человека;

- между эмоционально насыщенным содержанием педагогической деятельности и способностью личности к эмоциональной саморегуляции;

- между сформировавшимся стилем индивидуальной деятельности и необходимостью поиска новых способов и приемов педагогической деятельности;

- между необходимостью реализации в деятельности разных педагогических технологий и низким уровнем компетенции педагога;

- между чувством профессиональной усталости, опустошенности, возникающим в процессе длительного выполнения педагогической деятельности и необходимостью огромных физических и психических усилий в процессе осуществления инновационной деятельности [4; 7; 9].

Таким образом, формирование готовности к профилактике деструкций личности является актуальной задачей профессиональной подготовки будущих педагогов. Для конструктивного решения проблемы возникновения деструкции у студентов необходимо сформировать активную стратегию поведения. По мнению К. А. Абульхановой-Славской, действие внешних и внутренних факторов, инициирующих деструкцию, преобразуется активностью личности. Только активная стратегия способствует самореа-

лизации, самоосуществлению, самостроительству своей профессиональной деятельности. Для активной стратегии характерно проявление инициативы, целенаправленности действий, ответственности за принятое решение и поступки, устойчивость познавательных и эмоционально-волевых установок [Приводится по: 2].

Основная идея нашей работы – рассматривать физкультурно-спортивную деятельность студентов не только как средство укрепления физического здоровья, но и как средство развития социальной активности личности и оптимизации психосоматических характеристик студентов на этапе профессионально-образовательной подготовки с целью формирования готовности конструктивного преодоления возможных профессиональных деструкций.

Ежегодный опрос первокурсников, проводимый кафедрой физического воспитания Российского государственного профессионально-педагогического университета, показывает, что более 65 % студентов при выборе спортивного отделения отдают свое предпочтение спортивным играм. В процессе нашего исследования формирование активной стратегии поведения осуществлялось спортивными играми на дополнительных секционных занятиях.

Для выявления эффективности влияния дополнительных занятий спортивными играми на формирование активной стратегии поведения было создано две группы студентов: контрольная группа «ОФП» ( $n = 49$ ), в которой студенты занимались по обычной программе, и экспериментальная группа «Спортивные игры» ( $n = 49$ ), в учебный процесс которой были включены дополнительные занятия в спортивных секциях (баскетбол или настольный теннис).

Активная стратегия поведения в спортивных играх – это особая форма проявления волевых качеств, а также способность применять в ходе игры атакующие и контратакующие действия [1]. Для оценки уровня сформированности активной стратегии поведения была создана группа экспертов, в которую вошли преподаватели вузов по дисциплинам: физическая культура, педагогика, психология, а также специалисты в игровых видах спорта. Эксперты использовали следующие методы: беседа, текущее

наблюдение, метод тестовых ситуаций, экспликация, опрос, анализ результатов спортивно-игровой деятельности, тестирование. В нашем исследовании в основу оценки уровня сформированности активной стратегии поведения положена традиционная модель, применяемая в современной педагогике при оценивании знаний, умений и навыков обучаемых (табл. 1).

По четырехбалльной шкале в специально разработанном бланке фиксировалось проявление следующих качеств: целеустремленность, настойчивость, инициативность, самостоятельность, решительность, способность применять атакующие и контратакующие действия.

Формирование эмоциональной саморегуляции, необходимой для профилактики возникновения профессиональных деструкций, исследовалось с помощью теста Ч. Д. Спилбергера – Ю. Л. Ханина для оценки уровня реактивной и личностной тревожности [8]. Полученные данные обрабатывались и анализировались с помощью математической статистики с выяснением основных статистических параметров: средней арифметической величины ( $M$ ); ошибки средней арифметической величины ( $m$ ); достоверности различий ( $p$ ), которая определялась с использованием  $t$ -критерия Стьюдента.

Мониторинг формирования активной стратегии поведения в группе «Спортивные игры» осуществлялся с 1-го по 8-й семестр. Контрольные точки мониторинга выбраны в соответствии с этапами профессионального становления студентов [3]. Результаты опытно-поисковой работы по изучению эффективности использования спортивных игр для формирования активной стратегии поведения представлены в табл. 2.

Анализ полученных данных показывает, что в конце начального этапа обучения (3-й семестр) уровень активной стратегии поведения соответствует репродуктивному уровню: студенты могут воспроизводить качество, повторять его на внешнем уровне, имитировать, могут дать подробную описательную характеристику данного качества. В конце основного этапа профессионального становления (6-й семестр) уровень сформированности изменился незначительно. На заключительном этапе обучения (8-й семестр) экспертная комиссия зарегистрировала самый высокий уровень сформированности активной стратегии поведения, который соответствует трансфертному уровню: студенты используют их при решении задач, могут сознательно применять в спортивно-игровых ситуациях, т. е. происходит интериоризация исследуемых качеств. По сравне-

Таблица 1

Оценка уровней сформированности активной стратегии поведения

Уровень сформированности	Характеристика уровня	Баллы
Когнитивный	Знание, узнавание	1
Репродуктивный	Воспроизведение, имитация, повторение, описание	2
Трансфертный	Сознательное применение при решении частных, узких задач, частичная интериоризация	3
Креативный	Сознательное применение в любых ситуациях, полная интериоризация	4

Таблица 2

Сформированность активной стратегии поведения на разных этапах обучения

$M \pm m$			$P_{н,о}$	$P_{н,з}$
Начальный этап	Основной этап	Заключительный этап		
$2,31 \pm 0,17$	$2,69 \pm 0,21$	$3,52 \pm 0,31$	$> 0,05$	$< 0,001$

Примечание:  $P_{н,о}$  – достоверность различий между оценкой на начальном и основном этапах;  $P_{н,з}$  – достоверность различий между оценкой на начальном и заключительном этапах.



Показатели уровня тревожности (6-й семестр)

Группа	Тест Спилбергера – Ханина			
	Реактивная тревожность		Личностная тревожность	
	$M \pm m$	$p$	$M \pm m$	$p$
Спортивные игры	$42,4 \pm 2,06$	< 0,05	$40,6 \pm 2,31$	< 0,05
ОФП	$51,9 \pm 3,02$		$48,3 \pm 3,33$	

Примечание: до 30 баллов – низкая тревожность, 31–45 баллов – умеренная тревожность, 46 и выше – высокая тревожность.

нию с начальным этапом обучения уровень сформированности активной стратегии поведения достоверно улучшился.

Исследование тревожности у студентов группы «ОФП» и «Спортивные игры» осуществлялось в начале обучения и после педагогической практики (6-й семестр), когда, по мнению С. Н. Козловской, А. А. Орлова, Э. Э. Сыманюк, наступает кризис профессионального выбора студентов педагогических вузов. Для конструктивного выхода из данного кризиса кроме активной стратегии поведения необходима хорошо сформированная эмоциональная саморегуляция [5; 7].

В начале обучения на 1-м курсе в 1-м семестре у студентов группы «Спортивные игры» и группы «ОФП» показатели как реактивной, так и личностной тревожности находились в зоне умеренных величин. Это указывает на то, что студенты обеих групп воспринимают текущую ситуацию адекватно. Результаты исследования после педагогической практики показаны в табл. 3.

У студентов отделения «Спортивные игры» уровень тревожности (как реактивной, так личностной) находится в зоне умеренных значений. В то время как в группе «ОФП» уровень тревожности превышает нормативные величины. Личностная тревожность характеризует устойчивую склонность воспринимать большой круг ситуаций как угрожающие, реагировать на такие ситуации состоянием тревоги. Реактивная (ситуативная) тревожность – это состояние человека, которое характеризуется напряжением, беспокойством, нервозностью в специфических ситуациях. Тревожность не является изначально негативной чертой. Определенный уровень тревожности – есте-

ственная и обязательная особенность активной личности. Однако высокая реактивная тревожность вызывает нарушение внимания, иногда нарушение тонкой координации. Очень высокая личностная тревожность прямо коррелирует с наличием невротического конфликта, с эмоциональными и невротическими срывами и с психосоматическими заболеваниями. Для конструктивного выхода из кризисной ситуации необходим оптимальный уровень «полезной тревоги», который регулируется способностью к эмоциональной саморегуляции.

Полученные результаты убедительно показали, что спортивные игры как средство дополнительного образования в сфере физического воспитания студентов успешно формируют активную стратегию поведения (до трансфертного уровня) и вырабатывают способность к эмоциональной саморегуляции, которая успешно проявляется в период кризиса профессионального выбора. Наличие у будущих педагогов данных качеств позволит эффективно осуществлять профилактику профессиональных деструкций в профессионально-педагогической деятельности. Механизмом, способствующим формированию данных качеств, является совокупность психофизических особенностей в спортивных играх [1]: яркая выраженность элементов соперничества и эмоциональности в игровых действиях; изменчивость условий ведения борьбы; высокие требования к творческой инициативе; обязательное проявление конкурентоспособности и мобильности.

#### Библиографический список

1. Антонова Е. А. Формирование эмоциональной устойчивости студентов через межличностное взаимодействие в процессе занятия

командными спортивными играми // Вестник орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. – 2014. – № 3 (38). – С. 167–169.

2. Вяткин Б. А., Давыдова Е. С., Забелина Е. В. Ведущая активность как фактор преодоления личностной беспомощности в образовательном процессе (на материале изучения поведения младших школьников и подростков) // Образование и наука. – 2014. – № 6 (115). – С. 77–94.

3. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития: методология, теория, практика: монография. – Екатеринбург, 2011. – 345 с.

4. Олесюк З. Я., Боброва В. В., Кендербекова Ж. Х. и др. Профессиональные деструкции у педагога-дефектолога // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 4. – С. 180–189.

5. Сапегина Т. А., Ольховская Е. Б. Адаптация студентов к факторам профессионально-образо-

вательной среды // Педагогический журнал Башкортостана. – 2011. – № 6. – С. 57–63.

6. Сапегина Т. А., Ольховская Е. Б., Бобылева Т. А. Формирование коммуникативной компетенции студентов в физкультурно-спортивной деятельности: учеб.-метод. пособие. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2011. – 106 с.

7. Сыманюк Э. Э., Деятовская И. В. Профессиональные деструкции и способы их профилактики // Народное образование. – 2010. – № 6. – С. 123–129.

8. Ханин Ю. Л. Диагностика состояния тревоги и личной тревожности у детей и подростков. – Вильнюс, 1988. – 56 с.

9. Чеснокова Г. С. Нарастание профессиональных трудностей как фактор проявления кризиса развития учителя // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 4. – С. 82–86.

***Olkhovskaya Elena Borisovna***

*Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Department of physical education, Russian State vocational pedagogical University, zotmfk@yandex.ru, Ekaterinburg*

***Sapagina Tatiana Alekseevna***

*Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Department of physical education, Russian State vocational pedagogical University, t.sapagina54@yandex.ru, Ekaterinburg*

**PREVENTION OF PROFESSIONAL DESTRUCTIONS OF FUTURE TEACHERS BY MEANS OF SPORT ACTIVITIES**

*Abstract.* This article analyzed the reasons of professional destructions occurrence in the professional-pedagogical activity, proved the urgency of formation of readiness of future teachers to the prevention of the destruction of the personality. The authors of the article offer to use sport activity (by the example of sport games) in the professional training of teachers for the purpose of development of social activity and optimization of psychosomatic characteristics of students. In the course of research proved the effectiveness of sport games in the formation of readiness of future teachers to prevention of professional destructions, which appear in generated active strategy of behavior (to transfer level) and in ability to emotional self-regulation in the period of crisis of the professional choice.

*Keywords:* professional destructions, sport games, active of behavior, emotional self-regulation.

*Чеботарева Елена Геннадьевна*

*Кандидат филологических наук, доцент кафедры массовых коммуникаций и лингвистики, Саратовский государственный технический университет имени Ю. А. Гагарина, elena.chebotareva@gmail.com, Саратов*

## **ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ОРАТОРСКОМУ ИСКУССТВУ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ**

*Аннотация.* Одна из первостепенных задач образования сегодня – подготовка специалистов, обладающих знаниями не только в области естественных и технических наук, но и в области делового общения, умеющих пользоваться всем богатством литературного языка, и более того, стремящихся к постоянному личностному и профессиональному росту. Опыт XX столетия показывает, что успешно развивались те страны, которые занимались риторическим просвещением и развитием коммуникативных технологий. Широкая гуманитарная подготовка учащихся возможна при введении в учебные планы высшей школы курса «Риторика». Общеобразовательное значение курса риторики оценивается высоко: во-первых, сегодня увеличился спрос на специалистов, владеющих ораторским искусством; во-вторых, изучение риторики развивает необходимые умения и навыки, используемые в разных видах деятельности. В данной работе предпринята попытка разработать эффективную систему упражнений обучения ораторскому искусству в рамках изучения дисциплины «Русский язык и культура речи» в процессе профессиональной подготовки.

*Ключевые слова:* русский язык, культура речи, ораторское искусство, риторика, коммуникативная компетенция, риторическая компетенция.

Современное общество характеризуется бурным развитием речевых коммуникаций, при этом воспитание во многих школах и вузах не имеет риторико-философских основ. Часто специалисты-филологи учат формальным правилам языка, не умея показать, что через слово организуется вся человеческая жизнь. Внешнего успеха в XX в. достигли те нации, жизнь которых благоустроена через слово, т. е. через эффективные коммуникативные технологии.

В нашей стране достаточно остро стоит вопрос об эффективности коммуникации и мастерстве публичного выступления. Наше отношение к слову и в целом к риторике особенное.

Что же такое риторика? Имеющиеся традиционные определения можно свести в три группы: искусство убеждения; искусство говорить хорошо; искусство украшения речи.

Само слово «риторика» греческое (*rhetorike*), произошло от слова «сказанный; позволенный; произносимый» – это термин античной и средневековой теории литературы. Его значение раскрывается в трех оппозициях: риторика – поэтика (искусство прозаической речи – искусство поэтической речи); риторика – грамматика (искусство украшенной, художественной речи – на-

ука о естественной, обычной, неукрашенной речи); риторика – герменевтика (наука порождения текста – наука понимания текста).

Риторика тесно связана не только с поэтикой и стилистикой, но и с семиотикой, логикой, лингвистикой текста, социологией, психологией. Риторика связана и с культурой речи, но между ними есть и ряд отличий: риторике можно обучаться, а культура речи воспитуема [4, с. 53], также знания по риторике полезны при анализе коммуникативных процессов, в которых ораторское искусство применяется осознанно в манипулятивных целях как искусство пользоваться слабостями людей для своих целей.

Информатизация всех сфер жизни предъявляет высокие требования к выпускникам вузов. Кроме специфических знаний и умений, профессионально важными являются культура речи, ораторское мастерство, умение строить деловые отношения, т. е. владение эффективными коммуникативными технологиями. Одной из основных задач человека, который хочет добиться успеха в деловом мире, становится привлечение как можно большего числа людей на свою сторону, то есть умение убеждать/переубеждать оппонента с помощью красноречия. Знание основ ораторского искусства, умение при-

менять их на практике позволят разрешать противоречия, вести дискуссию с любым собеседником. И этот факт не требует доказательств актуальности, ведь с такими ситуациями мы сталкиваемся ежедневно.

Современные исследователи русского языка, культуры речи и риторики: А. А. Кайбияйнен [4], О. В. Калашникова [5], Л. В. Архарова [2], Г. А. Миночкина [9], Steve Fuller [16], Т. А. Ладыженская, А. К. Михальская, Н. А. Ипполитова, Л. Е. Тумина, М. И. Панов и др. – предлагают процесс обучения риторике и культуре речи строить с учетом будущей профессии.

Сегодня ученые пытаются создавать учебники, учебные пособия, практикумы на базе стандарта, но современные требования, компетентностный подход в образовании требуют от преподавателей профессионально ориентированного обучения с учетом специфики вуза. Учебных изданий по дисциплине «Русский язык и культура речи» для студентов направлений подготовки «Менеджмент» и «Сервис», соответствующих данным требованиям, в настоящее время нет, соответственно, нет и доступного систематизированного учебно-методического материала, направленного на обучение основам ораторского искусства.

Необходимость обучения русскому языку и культуре речи, в частности риторике, с учетом будущей профессии, а также отсутствие систематизированного учебно-методического материала обусловили проблему, разрешению которой посвящено данное исследование.

Цель настоящего исследования – разработать эффективную систему упражнений обучения ораторскому искусству в рамках изучения дисциплины «Русский язык и культура речи» с учетом профессиональной ориентации.

Вслед за Е. И. Пассовым под системой мы понимаем «такую совокупность взаимосвязанных упражнений, последовательность которых соответствует природе становления навыка, причем соблюдается принцип постепенного нарастания трудностей» [11, с. 9].

Согласно рабочей программе, утвержденной УМКН «Менеджмент» и «Сервис», курс «Русский язык и культура речи» в нашем вузе состоит из четырех разделов: 1 – Риторика; 2 – Культура речи; 3 – Стилистика; 4 – Деловой русский язык. Данное деление

позволяет закреплять полученные знания путем их расширения и углубления, что является одним из требований современной системы образования.

Задачи раздела «Риторика»: научить студентов грамотно и логически правильно строить текст ораторского выступления; выработать умение адекватно передавать содержание текста в устной форме; владеть вниманием аудитории. Ф. И. Буслаев говорил, что из риторики ученики должны извлечь не только знание, но и умение. Теория должна быть оправданием практики, уразумением умения.

Добиться решения поставленных задач позволяет системно-деятельностный подход. Он подразумевает достижение результата в деятельности с целенаправленным использованием полученных знаний и навыков.

Задания и упражнения, связанные с обучением ораторскому искусству, предусматривают: изучение и усвоение теоретических основ ораторского искусства; формирование и развитие навыков риторического мастерства; развитие умений и навыков, способствующих овладению техникой речи; изучение секретов общения; развитие умений и навыков по созданию и проведению бизнес-презентаций.

Система заданий и упражнений, используемых при обучении ораторскому искусству, основывается на следующих типах упражнений:

1) *обучение логическим основам риторики* (работа со словарями и источниками, анализ текстов с точки зрения логики, выявление наиболее часто используемых способов аргументации, контраргументации, ошибок при ее использовании, составление плана выступления, определение цели, задач выступления и многое другое);

2) *обучение лингвистическим основам риторики* (анализ текстов публичных выступлений различных видов и жанров, поиск наиболее часто используемых стилистических и лексических фигур как в художественной литературе, так и во фрагментах выступлений современников, совершенствование владения нормами русского литературного языка);

3) *обучение психологическим и психолингвистическим основам риторики* (непосредственная работа с докладами, просмотр

видеоматериала с целью выявления используемых в нем приемов привлечения внимания (как вербальных, так и невербальных), сценическое мастерство);

4) *развитие техники речи* (упражнения на совершенствование дыхания, силы голоса, работа с тембром и темпом).

Разработанная нами система обучения студентов ораторскому искусству включает следующие виды заданий и упражнений.

I. *Задания, направленные на изучение и усвоение теоретических основ ораторского искусства.*

Данный вид деятельности предполагает самостоятельную работу студентов. Цель – научиться работать с источниками и словарями, отбирать материал, систематизировать его, формулировать тему, цель, уметь формировать личное отношение/взгляд/мнение к отобранному материалу, работать над языком и стилем, логически организовывать речь, определять метод преподнесения материала, овладеть приемами формирования доказательств и аргументации.

Для обратной связи и контроля организуется публичное выступление студентов, которое формирует навыки овладения эффективной, успешной, результативной профессиональной речью. На первом практическом занятии студенты получают информационный лист «Технология работы над публичным выступлением», который содержит алгоритм подготовки к публичному выступлению. Алгоритм включает три этапа:

– *докоммуникативная фаза* (подготовка – выбор темы выступления; формулирование названия выступления; определение цели выступления; подбор материалов; изучение и анализ информации; оценка аудитории; работа над содержанием выступления; репетиция перед выступлением; внешний вид оратора);

– *коммуникативная фаза* (собственно выступление) – студентам даются рекомендации по технике речи, дикции, интонации, тембру и темпу речи, а также по литературному произношению, рассматриваются ораторские приемы и средства поддержания внимания аудитории;

– *посткоммуникативная фаза* – анализ проведенного выступления.

II. *Упражнения и задания на развитие навыков риторического мастерства могут*

*иметь следующую направленность:*

– работа с нормативным компонентом культуры речи;

– написание эссе на заданную тему, что позволяет преподавателю оценить правильность построения текста с учетом его отдельных частей и отношение каждой части ко всему выступлению как единому целому – композиции, также преподаватель имеет возможность до устного выступления указать на ошибки (если таковые обнаруживаются) в организации и методе преподнесения материала;

– составление микротекстов с использованием в них лексических и стилистических средств языка (например: задание «Находчивость» – студентам предлагаются темы: «Зубная паста “Жемчуг”»; «Озоновая дыра»; «Динамика дорожно-транспортных происшествий»; «Детская близорукость» и др., они должны их сгруппировать, применив приемы противопоставления или подобия; упражнение «Выразительность речи», «Самооборона. Использование инверсии, развитие находчивости» и др.);

– воспроизведение написанных речей известных ораторов современности с последующим анализом речи выступающего и др. (нами предлагаются шаблоны речей, которые можно использовать студентам в их профессиональной деятельности, например для менеджеров профиля «Управление персоналом» – «Премирование (по итогам работы)», «Работа в праздники (необходимость)», «Сокращение штата», «Увольнение (причины)»);

– следующий вид упражнений включает поиск информации, работу с текстами на определение рода и вида речи. Работа проводится в группах. Студенты дома подбирают тексты в печатном виде, проводят их лексический, стилистический анализ. На практике они обмениваются текстами и проделывают такую же работу, но с новым материалом. Проверка осуществляется «экспертами», которые выбираются из каждой группы. Их задача – корректная оценка (в баллах) работы каждого участника обсуждения на основании следующих критериев: подготовленность (знание материала), активность.

III. *Упражнения и задания на развитие умений и навыков, способствующих овла-*

дению техникой речи. Система упражнений состоит из 9 блоков.

1. Упражнения, направленные на работу с дыханием.

Результаты исследований доказали, что от косноязычия можно избавиться, если научиться контролировать собственное дыхание. Прежде всего, мы работаем на индивидуальном уровне, оцениваем способность студентов правильно дышать. В зависимости от результатов выстраиваем систему упражнений, например упражнение «Успокоительное дыхание», «Насос», «Синхронизация дыхания и речи», «Борьба с отдышкой при говорении».

2. Упражнения, связанные с артикуляцией (например, «Активизация работы губ и всего речевого аппарата» – для этой цели подходят скороговорки; «Коррекция дикции» – в этом упражнении мы используем произведения Л. Кэрролла, Л. Петрушевской и др.).

3. Упражнения, направленные на корректировку темпа речи (например, «Определение скорости речи», «Убыстрение и замедление темпа речи» и др.).

4. Упражнения, связанные с громкостью речи (например, «Диктор» – на развитие громкости, «Демосфен» – на развитие силы голоса).

5. Упражнения, связанные с ритмом речи и паузами. Например, задание на определение места паузы. Студентам предлагаются предложения, в которых в зависимости от места сделанной паузы меняется смысл, например: «Конечно, это не предел по прогнозам экспертов (пауза), курс рубля может продолжать свое падение» или «Конечно, это не предел (пауза), по прогнозам экспертов курс рубля может продолжать свое падение».

6. Работа над словами и звуками-паразитами. Задания направлены на развитие наблюдательности, критического отношения к речи профессионалов, окружающих, а также на развитие самоконтроля за чистотой собственной речи.

7. Тембр, диапазон голоса. Задания связаны с развитием наблюдательности и объективной самооценки тембра и диапазона голоса. Упражнения: «Клара Новикова», «Малыш», «Анекдот» и др.

8. Моделирование голоса. Данный блок может состоять из следующего задания:

«Моделирование голоса. Развитие наблюдательности, логического мышления». Студентам предлагается описать голос и тон, уместные, например, в следующих ситуациях: собеседование (соискатель – работодатель); учитель на уроке в классе и в роли репетитора (одно лицо); следователь с подозреваемым и т. д. Упражнение «Моделирование голоса и тона»: предлагается любая фраза, которую нужно преподнести спокойным, дружеским, язвительным, злобным тоном.

9. Заключительный блок – дикторское чтение. Все предыдущие упражнения и задания создавали предпосылки для овладения мастерством дикторского чтения.

IV. Задания на усвоение секретов общения и развития умений и навыков по созданию и проведению бизнес-презентаций. Данный раздел скорее носит информативный характер, формирующий знания о пластике, позе, жестах, мимике, походке, рукопожатии, внешнем виде, одежде, макияже, парфюмерии и психологии общения (упражнения «Актер», «Имидж», «Пространство», работа с раздаточным материалом, упражнения «Картинка»).

Контроль предусмотрен в форме публичного выступления с использованием презентации PowerPoint. Критерии оценки речи следующие: ясность, наглядность, рациональность структуры, объективность, композиция, последовательность изложения, требуемая громкость, гибкое изменение темпа и соответствующее ситуации поведение оратора во время речи. Критерии анализа презентации – регламент, количество и качество слайдов, работа оратора со слайдами (невербальное поведение – координация «глаз – рука – слайд», наличие ключевых, связующих фраз), технические заминки.

Разработанная нами система заданий позволяет последовательно сформировать знания, умения и навыки в области основных объектов внимания оратора: грамотной речи; композиции речи; техники речи; запоминания речи, подготовки к произнесению с учетом аудитории, ответов на вопросы, приемам привлечения внимания; установлению контакта с аудиторией / естественности поведения.

Таким образом, предлагаемая система заданий и упражнений направлена на формирование у студентов таких умений

и навыков, как: определять предмет риторики, обосновывать ее связь с другими науками; раскрывать динамику развития риторики как науки в российском образовании; определять и обосновывать специфику родов и видов речи; строить выступление с учетом логики изложения, композиции; правильно подбирать и использовать факты, юмор, статистические данные и т. д.; устанавливать контакт со слушателями, с учетом их интересов и потребностей; правильно использовать лексические и стилистические средства языка; произносить речь, используя все возможности артикуляционного аппарата, мимику, жесты, позы; проводить анализ публичных выступлений с точки зрения соответствия цели и условиям общения; умение вести деловую дискуссию; вести деловые беседы и переговоры. Перечисленные умения и навыки в процессе постоянной практики позволяют сформировать «языковую личность», способную поддерживать эффективные коммуникации.

В заключение еще раз отметим, что дисциплина «Русский язык и культура речи» является важным компонентом профессиональной подготовки студента, так как процесс и результат овладения специальностью непосредственно зависят от уровня владения родным языком, культуры русского речевого общения. Данная дисциплина способствует формированию конкурентоспособного специалиста.

#### Библиографический список

1. *Аннушкин В. И.* Культура речи и риторика в составе речеведческих дисциплин и современной речевой практике // Экология языка и коммуникативная практика. – 2014. – № 1 (1). – С. 14–24.
2. *Архарова Л. В.* Обучение студентов неязыковых вузов русскому языку и культуре речи на материале связных текстов пространства: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2008. – 23 с.
3. *Васильева И. Ю.* Использование системного подхода при обучении риторике будущих священнослужителей // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. – 2010. – № 3. – С. 61–65.
4. *Кайбияйнен А. А.* От коммуникативных компетенций к профессиональному имиджу инженера // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – Т. 7, № 20. – С. 391–393.
5. *Калашиникова О. В.* Эволюция подходов к проблеме подготовки преподавателей высшей школы // Вестник Ленинградского государствен-

ного университета им. А. С. Пушкина. – 2013. – Т. 3, № 4. – С. 58–67.

6. *Качалова Л. П.* Педагогическая технология формирования риторической компетенции будущего учителя // Известия уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2009. – Т. 67, № 3. – С. 52–56.

7. *Колесникова Л. Н.* Инновации в преподавании риторики, русского языка и культуры речи в современном вузе // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе: материалы IV международной научно-методической конференции, посвящённой 240-летию Горного университета. – СПб.: РИЦ Национально-минерально-сырьевой университет «Горный», 2013. – С. 210–213.

8. *Колтунова М. В.* Язык и деловое общение. Нормы. Риторика. Этикет. – М.: Экономика, 2010. – 150 с.

9. *Миночкина Г. А.* Дисциплина «Русский язык и культура речи» как важный фактор подготовки современного высококвалифицированного специалиста // Научный вестник МГИИТ. – 2013. – № 1 (21). – С. 110–113.

10. *Овсянникова О. А.* Психолого-педагогические концептуальные основы формирования «языковой личности» студентов вуза // Право на образование. – 2013. – № 11. – С. 34–41.

11. *Пассов Е. И.* Коммуникативные упражнения. – М.; Л.: Просвещение, 1967. – 99 с.

12. Словарь иностранных слов [Электронный ресурс]. – URL: <http://enc-dic.com/fwords/Imidzhmejker-14171.html> (дата обращения: 25.11.2014).

13. *Суздолова М. А., Сушко А. В.* О необходимости владения навыками публичного выступления для современного успешного руководителя в условиях изменяющегося рынка труда // Экономика и предпринимательство. – 2014. – № 5–1. – С. 603–606.

14. *Чиговская-Назарова Я. А.* Публичное выступление как средство коммуникативной компетентности студентов в поликультурном пространстве педагогического вуза // Материалы IV Международной научно-практической конференции «Флоровские чтения». – Глазов, 2014. – С. 208–210.

15. *Constant Leung & Jo Lewkowicz* Language communication and communicative competence: a view from contemporary classrooms // Journal: Language and Education. – 2013. – Vol. 27, iss. 5. – P. 398–414 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.tandfonline.com> (дата обращения: 25.11.2014).

16. *Fuller S.* Interdisciplinary Rhetoric: Lessons for both Rhetor and Rhetorician // Journal: Social Epistemology. April 1995, Vol. 9, iss. 2. – P. 201–204 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.tandfonline.com> (дата обращения: 25.11.2014).

**PROBLEMS OF TEACHING PUBLIC SPEAKING CLASSES  
ON “RUSSIAN LANGUAGE AND SPEECH CULTURE”**

*Abstract.* One of the primary objectives of education today – the training of specialists with expertise not only in the field of natural sciences and engineering, but also knowledge in the field of business communication, able to enjoy all the richness of the literary language, and what’s more, striving for continuous personal and professional growth. The experience of the twentieth century shows that effective progress experienced those countries that engaged in rhetorical education and the development of communication technologies. Wide humanitarian training students can, when introduced into the curriculum of high school course “rhetoric”. The rate of general education rhetoric is highly evaluated, firstly, today increased the demand for specialists who know the art of oratory, and secondly, the study of rhetoric develops the necessary skills used for other activities. In this paper we attempt to develop a system of exercise training oratory in the study course “Russian language and culture of speech” in the process of training.

*Keywords:* russian language, culture of speech, oratory, rhetoric, communicative competence, rhetorical competence.



**Елфимова Марина Владимировна**

*Кандидат технических наук, заместитель начальника по учебной работе, Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России, elfimar@mail.ru, Железногорск, Красноярский край*

**Елфимов Николай Владимирович**

*Преподаватель кафедры тактики и аварийно-спасательных работ, Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России, nikolayelfimov@mail.ru Железногорск, Красноярский край*

## **ОТНОШЕНИЕ АБИТУРИЕНТОВ К ОСНОВНЫМ ПРОФЕССИЯМ СИСТЕМЫ МЧС РОССИИ**

*Аннотация.* В статье обсуждаются вопросы мотивационной направленности выбора будущей профессии и поступления молодого поколения в образовательные организации Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий. Своевременное выявление профессиональных мотивов, интереса и склонности к профессии спасателя у абитуриентов является значимым фактором удовлетворенности профессией в будущем и формировании жизненного пути молодого поколения. Приведены результаты мониторинга и оценки развития индивидуально-психологических профессионально важных качеств, динамики мотивационной направленности курсантов в соответствии с обязательным стандартом, а также представлены результаты исследования мотивационной направленности в профессиональной сфере с экспериментальными группами курсантов третьего курса и другими курсами факультета инженеров пожарной безопасности Сибирской пожарно-спасательной академии государственной противопожарной службы МЧС России.

*Ключевые слова:* высшее образование, абитуриент, мотивация, МЧС России, результаты исследования

Развитие общества диктует все возрастающие требования к профессиональной подготовке специалистов системы МЧС России, которые должны обладать не только знаниями, умениями и навыками, но и сформированными профессиональными компетенциями, необходимыми для эффективной профессиональной деятельности. МЧС России занимается подготовкой детей, начиная с дошкольного возраста, а также в школах и вузах. В школах организована подготовка по курсу «Безопасность жизнедеятельности». МЧС России стремится к тому, чтобы все дети, посещающие учебные заведения, были готовы к правильным и адекватным действиям в любых чрезвычайных и сложных жизненных ситуациях [1; 2: 7; 8]. Переход от старшего школьного возраста к студенческому зачастую сопровождается противоречиями, связанными с выбором образовательной организации и специальности. Помогая молодежи в выборе профессии и определении дальнейшего жизненного пути, привлекая молодежь в свою систему, сотрудники МЧС России проводят пропагандистскую работу, которая играет немаловажную роль в созревании моральной

и психологической устойчивости молодого поколения.

В данной работе рассматриваются вопросы мотивационной направленности абитуриентов к основным профессиям в системе МЧС России, а также приведены результаты исследования мотивационной направленности в профессиональной сфере с экспериментальными группами курсантов 3-го курса и другими курсами факультета инженеров пожарной безопасности Сибирской пожарно-спасательной академии ГПС МЧС России.

Популяризация профессии спасателя в большей части основана на наглядном показе готовности сотрудников МЧС России работать с пожарно-техническим вооружением, демонстрации возможности применения пожарной и аварийно-спасательной техники, ее тактических возможностей, что, несомненно, отражается на формировании профессиональной мотивации у потенциальных абитуриентов. Проблема профессиональной мотивации высвечивает основные моменты взаимодействия индивида и общества, при котором образовательный процесс приобретает приоритетное значение.

Вопросами формирования профессио-

нализма и профессионального обучения активно занимались такие учёные, как: Б. Г. Ананьев, С. В. Анюшин, В. А. Бодров, С. В. Гришаев, А. А. Деркач, К. М. Гуревич, Е. А. Климов, Н. В. Кузьмина, Ю. В. Котелова, Н. В. Левитов, Б. Ф. Ломов, А. К. Маркова, К. К. Платонов, В. А. Пономоренко, А. Н. Рыбников, И. Ю. Степанова, В. Д. Шадриков и др.

Одним из важнейших компонентов профессиональной деятельности является мотивационный комплекс личности: мотивация учебной и профессиональной деятельности, мотивация успеха, факторы привлекательности профессии для обучающихся в вузе системы МЧС России. Правильное выявление профессиональных мотивов, интересов и склонностей – важный прогностический фактор удовлетворённости профессией в будущем. Отношение к будущей профессии, мотивы её выбора являются чрезвычайно важными факторами, обуславливающими успешность высшего образования [6; 10].

На вступительных испытаниях при проведении профессионального отбора и во время обучения изучается профессионально-ориентированная мотивация курсантов, мотивы, побуждающие их к прохождению службы в системе МЧС России, что позволяет образовательным организациям обоснованно решать задачи повышения эффективности образовательной деятельности, а именно, более качественно осуществлять подбор кандидатов на обучение, оптимизировать образовательный процесс с учетом современных систем обучения и нормативных документов, планировать профессиональную подготовку курсантов. Своевременное выявление профессиональных мотивов, интереса и склонности к профессии спасателя у абитуриентов является значимым фактором удовлетворенности профессией в будущем и формировании жизненного пути молодого поколения. Отношение к будущей профессии, мотивы её выбора – весьма важный аспект, обуславливающий успешность обучения в образовательной организации системы МЧС России [2; 3].

Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России (далее – Академия) – это образовательная организация высшего образования, выполняющая кадровый заказ ГПС МЧС России по подготовке высоко-

квалифицированных специалистов для регионов Сибирского федерального округа в области обеспечения пожарной безопасности. В соответствии с лицензией на право осуществления образовательной деятельности Академия ведет образовательную деятельность по пяти направлениям подготовки: «Психология служебной деятельности»; «Юриспруденция»; «Судебная экспертиза»; «Техносферная безопасность»; «Пожарная безопасность». На сегодняшний день в Академии обучается более 1300 человек. Большой интерес у абитуриентов, поступающих на очную и заочную формы обучения, вызывает специальность «Пожарная безопасность» [5; 6; 8]. Требования к освоению специальности «Пожарная безопасность» определены федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования.

Профессиональная деятельность специалистов пожарной безопасности направлена на изучение: общих принципов обеспечения пожарной безопасности объектов защиты; опасностей среды обитания, связанных с деятельностью человека; опасностей среды обитания, связанных с опасными природными явлениями; опасных технологических процессов и производства; методов оценки и способов снижения пожарных рисков; методов и средств защиты человека и среды обитания от опасностей; правил нормирования опасностей и их воздействие на окружающую природную среду; управленческих процессов, обеспечивающих достижение цели систем обеспечения пожарной безопасности; методов, средств и сил спасения человека и имущества при чрезвычайных ситуациях (ЧС); средств информационного, метрологического, диагностического и управленческого обеспечения технологических систем для достижения качества выпускаемых систем обеспечения пожарной безопасности [4; 11].

Контрольные цифры целевого приема на очную и заочную формы обучения формируются на учебный год Департаментом кадровой политики МЧС России в соответствии с приказом Минобрнауки РФ от 09 января 2014 года «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета,

программам магистратуры на год». Комплекующими органами, которые определяют свою потребность в квалифицированных кадрах, являются территориальные органы Сибирского федерального округа [1; 3; 11]. При целевом приеме на места, финансируемые за счет средств федерального бюджета, принимаются граждане Российской Федерации, способные по своим личностным и деловым качествам, физической подготовке и состоянию здоровья к службе в органах внутренних дел РФ, успешно прошедшие вступительные испытания и конкурсный отбор.

До начала вступительных испытаний кандидаты на обучение по очной форме в обязательном порядке непосредственно в Академии проходят профессиональное психологическое обследование, направленное на получение объективных данных о личностных качествах кандидата, выявление мотивации на обучение в образовательной организации системы МЧС России, а также окончательное медицинское освидетельствование военно-врачебной комиссии Академии. Кандидаты, не прошедшие психологическое и медицинское обследование, к вступительным испытаниям не допускаются [5; 6].

Для изучения профессиональной направленности личности проведено анкетирование абитуриентов, сдающих вступительные экзамены. В анкете предлагались утвержде-

ния, касающиеся обучения в образовательной организации МЧС России. Необходимо было выбрать один вариант ответа из предложенных. В результате обработки анкетных данных наиболее значимые мотивы для поступления абитуриентов в образовательные организации системы МЧС России представлены на рис. 1.

Кроме этого, в Сибирской пожарно-спасательной академии ГПС МЧС России согласно Методическому руководству по психодиагностическому сопровождению учебного процесса в ГОУ ВПО МЧС России ежегодно проводится мониторинг мотивов выбора будущей профессии среди курсантов факультета инженеров пожарной безопасности (очное обучение) [4]. Данный мониторинг проводится с целью оценки развития индивидуально-психологических профессионально важных качеств и динамики мотивационной направленности курсантов в соответствии с обязательным стандартом. Применялись следующие методики: тест возрастающей трудности Д. Равена; методика «Интеллектуальная лабильность»; стандартизированный многофакторный метод исследования личности (СМИЛ) по Л. Н. Собчик; методика изучения динамики профессиональной направленности личности курсанта (модифицированный вариант); методика определения мотивации в работе.

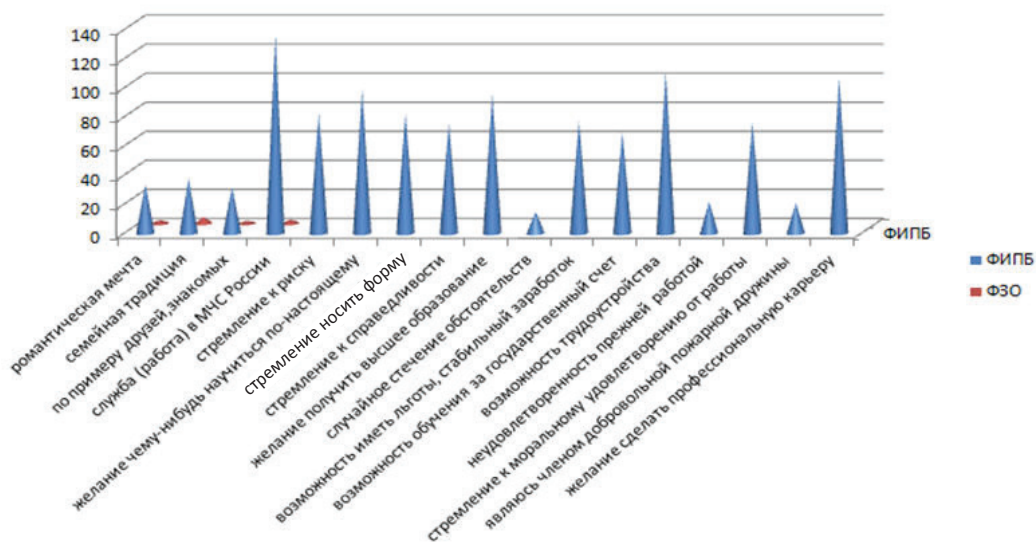


Рис. 1. Анализ мотивов поступления в образовательные организации МЧС России

В исследовании приняли участие 97 курсантов, что составило 97 % от общего числа обучающихся на 3-м курсе факультета инженеров пожарной безопасности. Динамика общего уровня интеллектуальных способностей за истекший период представлена на рис. 2.

На рисунке 2 видно, что у 74 курсантов увеличился уровень интеллектуальных способностей, что составляет 76,3 % от общего количества, снижение уровня интеллектуальных способностей произошло у 20 курсантов, что составляет 20,7 %, без изменений остался уровень 3 курсантов, что составляет 3 % от общего количества.

Динамика развития интеллектуальной лабильности, то есть скорости протекания и гибкости мыслительных процессов за истекший период обучения, в процентном отношении от общего количества участников исследования представлена на рис. 3.

Увеличение уровня развития интеллектуальной лабильности за истекший период произошло у 92 курсанта, что составляет 94,8 % от общего количества. У 4 курсантов наблюдалось снижение уровня развития интеллектуальной лабильности, что составля-

ет 4,1 % от общего количества.

Динамика развития мотивационной направленности в профессиональной сфере за истекший период обучения представлена на рис. 4.

На рисунке 4 показано, как изменилась мотивационная направленность курсантов за период обучения. Значительно увеличилось количество курсантов с высоким уровнем – на 58,8 %. Средний уровень развития мотивационной направленности уменьшился на 1 %, а количество студентов с низким уровнем уменьшилось на 57,8 %.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что на первом курсе у курсантов был низкий уровень мотивации, к третьему курсу он стал значительно выше. При этом есть тенденция к увеличению общего уровня интеллектуальных способностей и развития интеллектуальной лабильности.

Конечно, в достижении увеличения общего уровня интеллектуальных способностей и развития интеллектуальной лабильности большую роль играет правильная организация учебного процесса. Для более качественного обучения и более глубокого понимания курсантами учебного материала необходимо

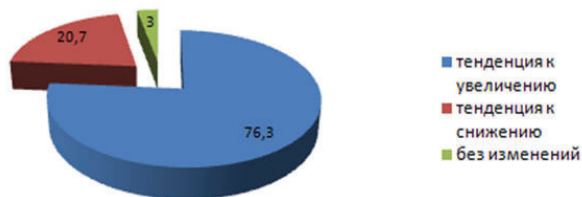


Рис. 2. Динамика общего уровня интеллектуальных способностей

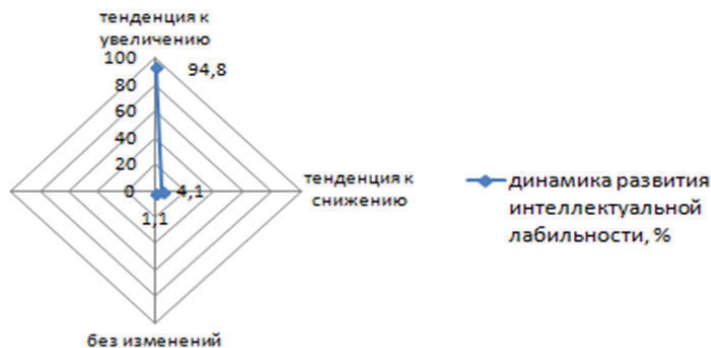


Рис. 3. Динамика развития интеллектуальной лабильности

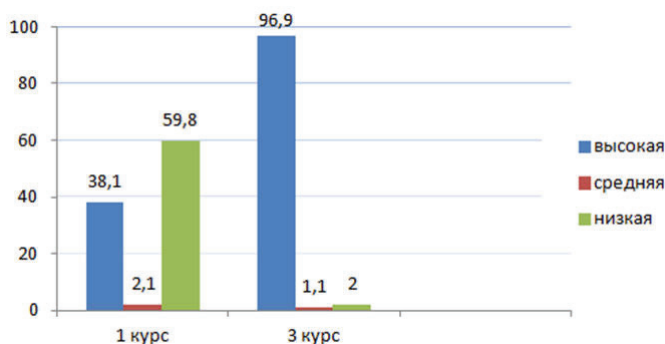


Рис. 4. Динамика развития мотивационной направленности в профессиональной сфере

задействовать современные средства обучения, более детально останавливаться на инновационных технологиях. Ведь образовательные организации высшего образования решают важнейшую задачу – формируют личности будущих специалистов, усваивающих компетенции, обозначенные в федеральном государственном образовательном стандарте соответствующей специальности. Учебный процесс должен вызывать у курсантов живой интерес к изучению учебного материала и к будущей профессии, которую они приобретут по окончании образовательной организации.

В настоящее время продолжают исследования мотивационной направленности в профессиональной сфере с экспериментальными группами курсантами 3-го курса и другими курсами факультета инженеров пожарной безопасности Сибирской пожарно-спасательной академии ГПС МЧС России.

#### Библиографический список

1. Адольф В. А. Вызовы времени – становление профессионального образовательного сообщества // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 9–14.
2. Евтихов О. В., Адольф В. А. Структура профессиональной компетентности выпускника вуза правоохранительных органов // Научное образование: гуманитарные исследования. – 2014. – № 8. – С. 6–14.
3. Евтихов О. В., Адольф В. А. Теоретико-методологические основы формирования профессиональной компетентности курсантов в вузе правоохранительных органов: монография. – Красноярск, КГПУ, 2014. – 364 с.
4. Методическое руководство по психодиагностическому сопровождению учебного процесса в ГОУ ВПО МЧС России [Электронный ре-

сурс]. – URL: <http://www.igps.ru> (дата обращения: 10.02.2015).

5. Приказ Минобрнауки РФ от 14.01.2011 №12 «Об утверждении и введение в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 280705 Пожарная безопасность (квалификация (степень) «специалист» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.edu.ru/> (дата обращения: 10.02.2015).

6. Приказ Минобрнауки РФ от 09 января 2014 года «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры на год» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.igps.ru> (дата обращения: 16.02.2015).

7. Самохвалова С. Ю. Практическая направленность процесса профессиональной подготовки в высшей школе: Противоречия и проблемы // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2014. – № 11. – С. 11–18.

8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.12 №273-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.consultant.ru/cabinet> (дата обращения: 20.02.2015).

9. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – М.: Педагогика, 2005. – 392 с.

10. Adolf V., Yakovleva N. La formazione del carattere nelle organizzazioni studentesche imbarco. Italian Science Review. – 2014. – № 7(16). – P. 388–392 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ias-journal.org/archive/2014/juli/Adolf.pdf> (дата обращения: 30.01.2015).

11. Abraham H. Maslow. Motivation and Personality. – 3rd ed. N.Y.: Harper & Row, 2008. – 270 p.

12. While R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence // Psychological review, 1959. – № 66.

***Elfimova Marina Vladimirovna***

*Cand. Sci. (Technic. ), the deputy Chief on study of the Siberian GPS rescue and fire fighting Academy of Emercom of Russia, elfimar@mail.ru, Zheleznogorsk, Krasnoyarsk Krai*

***Elfimov Nikolay Vladimirovich***

*Teacher of chair of tactics and wrecking of the Siberian GPS rescue and fire fighting Academy of Emercom of Russia, nikolayelfimov@mail.ru, Zheleznogorsk, Krasnoyarsk Krai*

## **ATTITUDE OF ENTRANTS TOWARDS THE MAIN TO PROFESSIONS OF SYSTEM OF EMERCOM OF RUSSIA**

*Abstract.* In article questions of a motivational orientation of a choice of future profession and receipt of the younger generation in the educational organizations of the Ministry of the Russian Federation for civil defense, to emergency situations and natural disaster response are discussed. Timely identification of professional motives, interest and tendency to the rescuer's profession at entrants is a significant factor of satisfaction with a profession in the future and formation of a course of life of the younger generation. Results of monitoring and assessment of development of individual and psychological professionally important qualities, dynamics of a motivational orientation of cadets according to the obligatory standard are given, and also results of research of a motivational orientation in the professional sphere with experimental groups cadets of a third year and other courses of faculty of engineers of fire safety of the Siberian rescue and fire fighting academy of the public fire service of Emercom of Russia are presented.

*Keywords:* higher education, students, motivation, system of EMERCOM of Russia, the results of the study.

*Кошарская Екатерина Викторовна*

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Самарский государственный университет, luiba@mail.ru, Самара*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ХИМИКОВ В ПРОЦЕССЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме формирования экологической культуры личности. Обоснованы возможности формирования экологической культуры студентов – будущих химиков в процессе экологически ориентированного обучения английскому языку. Рассмотрена совокупность компонентов экологического сознания, включающего эстетическое отношение, экологические знания, экологические нормы, экологические ценности, обеспечивающие развитие экологической деятельности. Раскрыта структура экологической культуры студентов – будущих химиков, обусловленная спецификой их деятельности и задачами формирования профессиональной культуры. Подчеркивается, что формирование экологической культуры может реализовываться в процессе обучения английскому языку путем использования экологически ориентированного учебного материала, который вводится приемами и методами, приближающими учебный процесс к будущей профессиональной деятельности или имитирующими ее. Расширены научные представления о содержательных аспектах педагогической деятельности преподавателей английского языка.

*Ключевые слова:* формирование экологической культуры, профессиональная культура, экологически ориентированное обучение, экологическое знание, экологическая деятельность.

Стремление современной цивилизации к бескризисному существованию в экологически благоприятных условиях является в настоящее время очевидной тенденцией и актуализирует проблему защиты окружающей среды. Сохранение биосферы является необходимым фактором выживания человечества, и экология сегодня становится комплексной междисциплинарной наукой, интегрирующей результаты нескольких учебных дисциплин и определяющей поведение человека по отношению к окружающей действительности. Современное образование должно отвечать социальным потребностям общества, в связи с этим одной из задач профессионального образования становится формирование личности с высоким уровнем экологической культуры.

Большое значение для научного анализа проблемы формирования экологической культуры личности имеют исследования С. Н. Глазачева, Д. Н. Кавтарадзе, Б. Т. Лихачева, Н. Б. Никоноровой, В. А. Сластенина. Психологические вопросы личностного отношения к природе рассматривали С. Д. Дерябо, Б. Ф. Ломов, В. А. Ясвин. Теоретические основы экологического образования изучались В. Б. Калининной, Н. М. Мамедовым, В. С. Шиловой. Осмыс-

лению проблем формирования экологической культуры студентов свои исследования посвятили А. Н. Захлебный, И. Д. Зверев, Н. Н. Моисеев, Н. Ф. Реймерс, Г. Л. Рытов, В. С. Степин, А. Д. Урсул.

В результате анализа современных работ, посвященных экологическому образованию выпускников вузов, можно констатировать низкий уровень их экологической культуры, который выражается в недостаточном запасе экологических знаний, несформированности системы ценностных отношений к окружающей среде.

Неоспоримым является тот факт, что значимым компонентом профессиональной культуры студента, представляющей собой определенную совокупность общих и профессиональных знаний, умений, навыков, качеств, чувств, ценностных ориентаций, выступает экологическая культура. Современный процесс обучения направлен не только на профессиональное, но и нравственное, эстетическое и общекультурное развитие личности будущего специалиста. По мнению ряда ведущих экологов и педагогов, именно экологическая составляющая является в настоящее время основополагающей в формировании духовной культуры населения [1–4].

Изучение процесса формирования экологической культуры личности невозможно без четкого определения понятия «экологическая культура». Ученые свидетельствуют, что понятие «экологический» постепенно меняет свой чисто биологический смысл, наполняясь всей палитрой отношений человека к природным и социальным условиям окружающей его среды [2].

Процесс образования, становления человеческой личности происходит на протяжении всей жизни в ходе индивидуально-личностного диалога с миром окружающей человека культуры. Экологическая культура, на наш взгляд, является средством формирования личности, которое дает человеку возможность обрести опыт рационального взаимодействия с природной и социальной действительностью. В концепции воспитания, разработанной Б. Т. Лихачевым, экологическая культура понимается как «новообразование в личности, которое рождается и формируется под воздействием мотивационной, интеллектуальной и эмоциональной сфер жизнедеятельности и воплощается в стиле взаимоотношений с окружающей природной и социальной средой» [6. с. 12].

Под термином «экологическая культура» Г. Л. Рытов понимает неразрывное единство трех компонентов: экологических знаний; экологических ценностей в соответствии с этими знаниями; экологических действий в соответствии с этими ценностями [8]. Многие исследователи, настаивая на трехкомпонентной структуре экологической культуры, включают систему экологических знаний в ее содержательный компонент. Мотивационный компонент, по мнению Н. С. Карташовой, Е. А. Шульгина, Р. В. Романенко, является частью экологической культуры. В него входят гуманистические качества, убеждения в необходимости природоохранительного отношения к окружающей среде [4].

Тождественным по своей сути является мнение исследователей М. Ю. Бокарева и Н. А. Ямщиковой, которые весомое место в структуре экологической культуры отводят психическим свойствам личности, обеспечивающим качественный уровень любой экологической деятельности: увлеченность, интерес, потребность, убеждения, идеалы [12]. Для нашего исследования важно понимание потребности, возникающей на основе

эстетического восприятия законов окружающего мира. Формирование в человеке социально-значимого эстетического отношения к природе способствует морально-эстетическому совершенствованию человека.

Таким образом, необходимо рассмотреть еще один сущностный структурный компонент, участвующий в процессе формирования экологической культуры личности, которым является эстетическое отношение. Большинство учёных связывают его с эмоционально-образным постижением действительности, определяющим способ чувственного познания мира. Исследователи отмечают, что уровень эстетического отношения напрямую зависит от уровня развития эстетического восприятия, которое можно охарактеризовать как первый этап общения с красотой действительности [3].

Большинство современных учёных, среди которых С. В. Аниськин, А. Г. Бусыгин, И. П. Сафронов, выделяют в качестве основного элемента экологической культуры экологическое сознание.

Экологические знания, опыт, мотивы, ценности, нормы поведения, разнообразные проявления эмоционального восприятия окружающей действительности усваиваются человеком в процессе его формирования и становятся достоянием его экологического сознания. Экологическое сознание – это определенная совокупность знаний и убеждений, отражающих характер взаимодействия общества с природой и определяющих регуляцию и контроль функционирования ее составных элементов, в соответствии с природными и социальными возможностями. Экологическое сознание является основой всей экологической культуры человека и объединяет в себе несколько компонентов: нравственный, эстетический, научный и природоохранительный.

Значимой составляющей экологического сознания является экологическое знание, которое выделяется рядом ученых в качестве доминирующего элемента экологической культуры (Г. Л. Рытов, Н. А. Ямщикова).

Исследователи солидарны во мнении, что экологическая культура каждой личности неповторима и индивидуальна, зависит от ее интеллектуального и эмоционального развития.

В результате анализа литературных источников можно сделать вывод, что эколо-



гическая культура личности имеет сложную структуру.

Мы считаем, что экологическая культура подразумевает не только доводы рассудка и эмоционально-чувственные переживания, нравственную ответственность за сохранение природы, но и вытекающие из навыков рационального мышления и эмоционально-ценностных переживаний способы экологического взаимодействия с природой. В связи с этим рассмотрим понятие «экологическая деятельность». Экологическая деятельность предполагает не только осведомленность в области существующих экологических проблем, но и включение в процесс их активного решения, что является реализацией приобретенных экологических знаний. Экологическую деятельность можно отождествить с активностью личности, зависящей от ее эмоционально-ценностных потребностей, которая направляется экологическим сознанием в сторону гуманного преобразования окружающей действительности.

Учитывая вышеизложенное, попробуем сформулировать собственное определение экологической культуры личности. Под экологической культурой мы понимаем рациональное использование личностью совокупности компонентов ее экологического сознания, которое включает в себя эстетическое отношение, экологические знания, экологические нормы, экологические ценности, позволяющие осуществлять экологическую деятельность.

Так, каждый из выделенных выше компонентов экологической культуры объединяет в себе все остальные и направляет совокупность созерцательной составляющей в определенное русло деятельностной активности личности. Формирование экологической культуры личности – сложный, многогранный процесс. Он состоит не только в понимании правил и норм поведения, но и в утверждении во всем образе мышления социально-нравственных ценностей, обеспечивающих сохранность и экологическую безопасность окружающей среды [5].

Профессиональная культура химика – это совокупность естественнонаучных знаний, умений, навыков и ценностных ориентаций, которые, проявляясь в различных видах деятельности, позволяют эффективно решать профессиональные задачи. Одним из глав-

ных показателей профессиональной культуры химика является экологическая культура, которая представляет собой не только сформированность экологических знаний, но и включает в себя эстетическое отношение и понимание будущими специалистами необходимости создания и внедрения комплекса различного рода технических средств, направленных на сохранение и улучшение состояния окружающей среды, охрану здоровья человека. Химик, в первую очередь, должен стать экологом, так как его экологическая деятельность предполагает знание последствий химических процессов как для человека, так и для окружающей среды.

Приобретенные знания о способах природоохранительной деятельности на основе изученного и собственного опыта способствуют развитию профессиональных и личностно-значимых качеств у студентов в аспекте осмысления широкого спектра глобальных социальных и экологических проблем и последующего применения в экологической деятельности. Формирование экологической культуры студентов – будущих химиков не может быть достигнуто только изучением профильных дисциплин. Формирование экологической культуры – глобальная междисциплинарная образовательная цель. Одна из стратегических задач современного экологического образования заключается в проникновении экологических идей, понятий, принципов в другие дисциплины. Данный процесс способствует подготовке экологически грамотных специалистов самого различного профиля.

Проблема экологически ориентированного обучения тщательно разработана в исследовании В. М. Назаренко. Автор предлагает последовательную экологизацию вузовских учебных дисциплин. Этот процесс охватывает как учебную, так и внеучебную деятельность студентов, базируется на принципах целостности и единства всех этапов обучения в вузе, а также на формировании межпредметных связей и интеграции учебных дисциплин. Информация по проблемам окружающей среды вводится во все основные учебные курсы с учетом особенностей каждого отдельного предмета [7]. Мы рассматриваем экологизацию содержания профессионального образования как процесс включения в содержание обучения эколо-

гических знаний путем насыщения всех образовательных дисциплин экологическими аспектами. В настоящее время осуществление экологизации образования требует решения таких проблем, как определение функции каждого предмета в общем процессе формирования экологической культуры, выделение межпредметных связей и обеспечение обобщения междисциплинарных подходов.

В рамках данного исследования существенное значение имеет взаимодействие интеллектуального и эмоционального начал в деятельности студентов по изучению и улучшению окружающей природной среды. Формирование экологической культуры личности в условиях педагогического процесса происходит при условии единства научных знаний о природных и социальных факторах среды с их чувственным восприятием, пробуждающим эстетическое отношение. Идея межпредметной корреляции глубоко обоснована в психолого-педагогических исследованиях. К. Д. Ушинский считал необходимым, чтобы знания, идеи сообщались различными науками, органически выстраивались «в светлый и, по возможности, обширный взгляд на мир и его жизнь» [11, с. 155].

Важным условием эффективности экологического образования, по мнению Г. Б. Барышниковой, И. Д. Зверева, Н. В. Ульяновой, являются межпредметные связи [1; 10]. Значительная роль должна отводиться межпредметной интеграции в экологическом образовании и в вузе. Межпредметные взаимодействия отражают межнаучные области знаний и обеспечивают целостность всей структуры содержания образования в его главных циклах учебных предметов: естественнонаучном, общественно-историческом и гуманитарно-эстетическом. Межпредметная корреляция в системе экологического образования предполагает согласование содержания и путей раскрытия законов, принципов и способов функционирования биосферы, которые изучаются во всех науках о природе, обществе, мышлении. При помощи определенным образом организованной информации, поступающей из смежных дисциплин, может быть выделено новое экологическое знание, получение которого посредством одного

предмета невозможно.

Создавая свою теоретическую модель экологически ориентированного обучения, мы предлагаем взять за основу концепцию многопредметной модели, которая подразумевает максимальную экологизацию содержания учебных предметов естественнонаучного и гуманитарного циклов, так как современный аспект научного знания характеризуется взаимодействием науки и искусства. Одной из главных сторон концепции непрерывного экологического образования становится его гуманизация. Она требует серьезной перестройки всего его содержания на базе соединения философского и экологического подходов, так как взаимосвязь человека с природой характеризуется ценностными ориентирами и обеспечивает гуманное отношение к природе. Гуманизация экологического образования служит преодолению технократического мышления. Для решения такой задачи не обойтись без обращения к таким наукам, как социология и история мировой культуры, где веками накапливался, вырабатывался, создавался духовно-нравственный фундамент человеческого природопользования.

Изучение философии в вузах открывает большие возможности для формирования экологического мышления. В отношении экологических аспектов философии как науки очевидна необходимость обсуждения на занятиях вопросов о причинах и сущности экологической проблемы, о международных движениях в защиту окружающей среды, выявления подходов к решению экологической проблемы, предлагаемых в русле разных философских традиций.

Нами была предложена модель, ориентированная на формирование экологической культуры студентов – будущих химиков в процессе их обучения английскому языку. Мы согласны с точкой зрения, что «значительные возможности в плане формирования экологической культуры личности заложены в общепланетарности экологических проблем, которые создают почву для общения на иностранном языке, способствуя его использованию в качестве посредника для достижения взаимопонимания с зарубежными коллегами» [Цит. по: 9, с. 182]. Формирование экологической культуры происходит путем использования экологически ориен-

тированного учебного материала, который вводится приемами и методами, приближающими процесс обучения английскому языку к будущей профессиональной деятельности студентов или имитирующими ее.

Изучение теоретических положений и собственных педагогических наблюдений позволило разработать проект методических рекомендаций, предоставляющих студентам возможность освоить экологические знания и накопить эстетические ценности в процессе обучения английскому языку. Такое овладение будущими специалистами экологической составляющей содержания образования будет способствовать формированию разносторонне развитой личности, подготовленной к дальнейшему решению экологических проблем.

#### Библиографический список

1. Барышникова Г. Б. Современные проблемы воспитания экологической культуры студентов – будущих учителей начальных классов // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 3. – С. 114–117.
2. Глазачев С. Н. Экологическая культура учителя: Исследования и разработки экогуманитарной парадигмы. – М.: Современный писатель, 1998. – 432 с.
3. Горячев М. Д., Кошарская Е. В. Формирование эстетической культуры младших школьников в процессе обучения английскому языку: монография. – Самара: Самарский университет, 2008. – 152 с.
4. Карташова Н. С. Экологическая культура в структуре профессионально-педагогической подготовки учителя экологии // Известия

Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2006. – № 17. – Т. 7. – С. 19–23.

5. Кошарская Е. В. Средства формирования экологической культуры студентов естественнонаучных специальностей // Известия Самарского научного центра РАН. – 2014. – № 2 (4). – С. 815–820.

6. Лихачев Б. Т. Теория эстетического воспитания школьников: учебное пособие по курсу для студентов пед. институтов. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.

7. Назаренко В. М. Система непрерывного экологического образования в средней и высшей педагогической школе: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1994. – 214 с.

8. Рытов Г. Л. Экологическая проблематика профессионального образования // Проблемы и перспективы профессиональной педагогики: Труды конференции. – Самара: Самарский университет, 2008. – С. 262–270.

9. Суханова И. Ю. Видеофильм как вспомогательное средство развития экологической культуры студентов нефтетехнологического факультета // Вестник СамГТУ. Серия Психолого-педагогические науки. – Самара: Изд-во СамГТУ, 2014. – № 3 (23). – С. 181–190.

10. Ульянова Н. В. Формирование экологической культуры школьников на основе интеграции предметных знаний // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 9. – С. 265–271.

11. Ушинский К. Д. Воспитание человека: Избранное / Сост. С. Ф. Егорова. – М.: Карапуз, 2000. – 256 с.

12. Ямицкова Н. А. Формирование экологической культуры у школьников в процессе обучения дисциплинам естественнонаучного цикла: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Калининград, 2009. – 26 с.

#### *Kosharskaya Ekaterina Victorovna*

*Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Foreign Language Department at Samara State University, luiba@mail.ru, Samara*

### FORMING AN ECOLOGICAL CULTURE OF STUDENTS – FUTURE CHEMISTS IN THE PROCESS OF ECOLOGICALLY-ORIENTED TEACHING OF ENGLISH

*Abstract.* The article is devoted to the subject of forming an ecological culture of personality. The goal of the present investigation is to determine an opportunity of creating an ecological culture of students – future chemists in the process of ecologically-oriented teaching of English. This research defines the ecological culture of personality as a number of components of an ecological outlook, including the aesthetic perspective, ecological knowledge, ecological norms, ecological values, which enable the development of ecological activity. The structure of ecological culture of students – future chemists is dependent upon the specifics of their activity and the goals of the formation of

a professional culture. The formation of ecological culture is a global, multi-disciplinary educational goal that should be pursued in every subject area making it ecologically oriented. Practical analysis has revealed sufficient educational potential in humanitarian sciences for comprehensive personality development as well as significant possibilities to create ecological student culture. The creation of ecological culture is implemented in the English-language instruction content by using ecologically oriented course materials which are introduced by methods allowing the learning process to resemble and imitate future professional activity. The conclusions made in the course of this investigation will broaden scientific ideas on the content aspects of pedagogical activity of instructors teaching English. In order to ensure that the initial suppositions are well founded a variety of pertinent complimentary methods were used: an analysis of related literary works and methods of comparison and direct and indirect observation.

*Keywords:* forming an ecological culture, professional culture, ecologically oriented teaching, ecological knowledge, ecological activity.

**Зозулин Игорь Николаевич**

*Преподаватель кафедры математики и информатики, Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева внутренних войск МВД России, zozulin.03@mail.ru, Новосибирск*

**Чернов Артем Владимирович**

*Старший преподаватель кафедры математики и информатики, Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева внутренних войск МВД России, blackmanov@mail.ru, Новосибирск*

## **ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАТИКИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ МВД РОССИИ**

*Аннотация.* В статье обоснована роль информатики как учебной дисциплины в формировании общекультурной компетентности курсантов военных вузов на примере Новосибирского военного института имени генерала армии И. К. Яковлева внутренних войск МВД России. Рассмотрены общекультурные компетенции, на развитие которых, в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования, ориентирована дисциплина «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности» (ИиИТвПД). На основе анализа психолого-педагогической литературы выявлено, что наиболее эффективным средством формирования качеств личности, на которые ориентированы общекультурные компетенции, является использование активных методов обучения. В связи с этим предложены некоторые активные методы обучения (групповая беседа, проблемное изложение материала, парное обучение, метод проектов, индивидуальная работа), применение которых целесообразно, с учетом специфики военного вуза, на занятиях по дисциплине ИиИТвПД.

*Ключевые слова:* компетентностный подход, активные методы обучения, военное образование, общекультурные компетенции, информатика.

Реализация Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения в военном вузе предполагает компетентностный подход в организации учебного процесса. Конечной целью обучения при этом, помимо знаний, умений и навыков, являются сформированные компетенции, а именно: способность успешно действовать в конкретных ситуациях и в ситуациях с часто меняющимися условиями, самообучаться и самосовершенствоваться.

Стоит заметить, что в настоящий момент в научном сообществе нет однозначного понимания терминов «компетенция» и «компетентность». В данной работе будем придерживаться определений, предложенных А. Ж. Жафяровым. В своих исследованиях он убедительно доказал, что компетенция относится ко всему человечеству и принадлежит категории долженствования, но не владения, а компетентность – это свойство конкретного человека. Таким образом, под компетенцией в данной области деятельности будем понимать название вида дея-

тельности человечества. Сущность компетенции – человечество должно быть готово решать конкретные проблемы этой области. Компетентностью индивидуума в данной области деятельности назовем уровень владения им соответствующей компетенцией [2].

ФГОС ВПО определяет перечень компетенций, которыми должен обладать каждый выпускник. Это общекультурные (ОК), профессиональные (ПК) и профессионально-специализированные компетенции (ПСК) [6]. Помимо этого, выпускник военного вуза должен дополнительно освоить военно-профессиональные компетенции (ВПК), перечень которых приведен в основной образовательной программе военного вуза.

Многие отечественные и зарубежные авторы [5; 8; 9; 10] относят общекультурные компетенции к классу базовых или ключевых компетенций, то есть рассматривают их как основу для формирования профессиональной компетентности специалиста. В то же время общекультурные компетенции не являются профессионально обусловленными, ими должны обладать все специалисты

независимо от сферы их деятельности. Они дают возможность выпускникам вуза более успешно реализовать себя в различных сферах деятельности, в том числе не связанных с полученной в вузе квалификацией. Уровень общекультурной компетентности в отличие, например, от профессиональной компетентности носит более устойчивый и постоянный характер. Так, если профессиональная компетентность может быть недолговечной (из-за устаревания прикладных знаний, совершенствования технологий и т. д.), то общекультурную компетентность человек пронесит через всю жизнь, имея возможность каждый раз выстраивать на ее основе свой новый профессиональный облик [5].

Немаловажную роль в процессе формирования общекультурных компетенций занимает информатика как учебная дисциплина. Во-первых, компетенции, формируемые на занятиях по информатике, часто носят междисциплинарный характер и играют важную роль в организации целостного информационного пространства знаний обучающихся. Во-вторых, информатика в настоящее время – одна из фундаментальных отраслей научного знания, формирующая системно-информационный подход к анализу окружающего мира, изучающая информационные процессы, методы и средства получения, преобразования, передачи, хранения и использования информации. В-третьих, информатика – стремительно развивающаяся и постоянно расширяющаяся область практической деятельности человечества, связанная с использованием информационных технологий. Чтобы подтвердить последнее, достаточно сказать, что на данный момент период удвоения результатов научного знания в области информационно-коммуникационных технологий составляет всего 1,5 года, хотя совсем недавно, в конце XX в., этот показатель был равен примерно 10 годам [1].

На основе ФГОС ВПО и основной образовательной программы (ООП) на кафедре математики и информатики Новосибирского военного института имени генерала армии И. К. Яковлева внутренних войск МВД России была разработана рабочая программа учебной дисциплины «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности» (ИиИТвПД) по специальности «Правовое обеспечение нацио-

нальной безопасности».

Целью изучения дисциплины является приобретение курсантами базовых знаний и практических навыков, позволяющих эффективно применять средства вычислительной техники для решения служебно-боевых задач в сфере профессиональной деятельности по специальности.

Рассмотрим общекультурные компетенции, на формирование которых в соответствии с ФГОС ВПО и ООП ориентирована дисциплина ИиИТвПД.

ОК-9 – способность к логическому мышлению, анализу, систематизации, обобщению, критическому осмыслению, постановке исследовательских задач и выбору путей их решения.

ОК-10 – способность креативно мыслить и творчески решать профессиональные задачи, проявлять инициативу, в том числе в ситуациях риска, принимать оптимальные организационно-управленческие решения в повседневной деятельности и нестандартных ситуациях, нести за них ответственность.

ОК-11 – способность анализировать свои возможности, самосовершенствоваться, адаптироваться к меняющимся условиям профессиональной деятельности и изменяющимся социокультурным условиям, приобретать новые знания и умения, повышать свой интеллектуальный и общекультурный уровень.

ОК-16 – способность работать с различными источниками информации, информационными ресурсами и технологиями, применять основные методы, способы и средства получения, хранения, поиска, систематизации, обработки и передачи информации.

Как можно заметить, общекультурные компетенции ориентированы, прежде всего, на формирование способности к логическому, продуктивному творческому мышлению и способности получать и систематизировать информацию. Анализ психолого-педагогической литературы по данной теме [3; 4; 7] позволяет сделать вывод, что наиболее эффективным средством формирования компетентностей по указанным компетенциям является использование на учебных занятиях активных методов обучения, основанных на информационных технологиях.

С учетом специфики военного вуза, из всего многообразия активных методов обучения, существующих в современной педа-

гогической науке, на занятиях по информационным технологиям в профессиональной деятельности наиболее целесообразно, на наш взгляд, использовать следующие: групповая беседа, проблемное изложение материала, парное обучение, метод проектов, индивидуальная работа.

Так, при проведении групповых занятий, целью которых является углубленное изучение теоретических положений дисциплины, уместно использовать методы групповой беседы и проблемного изложения материала [4]. Групповая беседа позволяет не только расширить круг мнений по изучаемой теме, но и вовлечь в процесс рассуждения-размышления-обучения всех курсантов, в том числе и слабоуспевающих. На этапе начала изучения нового раздела темы будет полезно применить метод проблемного изложения материала. В этом случае важно объяснить логическую взаимосвязь с ранее изученным материалом, показать междисциплинарную связь и область применения получаемых знаний в профессиональной деятельности. Тем самым увеличивается мотивация курсантов к изучению дисциплины, формируются навыки доказательства и опровержения, развивается стремление к самосовершенствованию. Результат – возрастает уровень владения ОК-9, ОК-11, то есть компетентность по этим компетенциям.

Практические занятия по дисциплине ИиИТвПД предназначены, прежде всего, для индивидуальной работы каждого курсанта за компьютером. Но для выполнения заданий по сложным темам преподаватель может организовать совместную работу курсантов в парах. Парное обучение, как считают многие педагоги-исследователи, например, В. В. Малев [4], помогает реализовать основные принципы личностно-ориентированного обучения. Вследствие этого на практическом занятии, кроме способностей работать с информационными ресурсами и технологиями, формируется личная ответственность за выполняемое задание, развивается стремление к самореализации, личностному росту, вырабатывается умение работать в команде. Здесь стоит обратить внимание на вводную часть занятия, в которой преподавателю целесообразно совместно с курсантами обсудить задание, предложить

обучающимся различные способы его выполнения. Только на основе хорошо усвоенного материала у курсантов появляется возможность нестандартно мыслить, творчески подходить к решению профессиональных задач. Результат – возрастает уровень владения ОК-10, ОК-16.

В рамках изучения учебной дисциплины ИиИТвПД курсантам предлагается выполнить курсовую задачу, что, по сути, является реализацией метода проектного обучения. Цель курсовой задачи – научить курсантов самостоятельно применять полученные знания для решения конкретных практических задач, привить навыки самостоятельного проектирования, выполнения расчетов, проведения научных исследований и обоснования принимаемых решений. В данном случае имеет место эффективная интеграция информационных технологий в образовательный процесс, при этом сами информационные технологии выступают средством:

- инструмента разработки проекта;
- организации учебной деятельности (индивидуальная и групповая работа);
- информационно-поисковой деятельности;
- оформления результатов исследования.

В итоге, помимо приобретенных знаний по дисциплине ИиИТвПД, у курсантов появляется возможность самостоятельно планировать и организовывать свою деятельность, т. е. формируется способность к постановке исследовательских задач и выбору путей их решения. В результате возрастает уровень владения ОК-9, ОК-10, ОК-11, ОК-16.

Результаты применения активных методов обучения на занятиях по информатике, на наш взгляд, еще раз доказывают надпредметный характер общекультурных компетенций. В связи с этим формирование компетентности по данным компетенциям должно осуществляться комплексно на всех видах занятий, что может быть успешно реализовано только за счет усилий всего преподавательского состава. Не подлежит сомнению и тот факт, что роль дисциплины ИиИТвПД в системе подготовки военного специалиста имеет потенциальные возможности по развитию общекультурной компетентности будущих офицеров.

**Библиографический список**

1. *Жафяров А. Ж.* Компетентностные модели развития детей, одаренных в области математики // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 3. – С. 192–200.
2. *Жафяров А. Ж.* Философские противоречия в интерпретациях понятий «компетенция» и «компетентность» // Философия образования. – 2012. – № 1. – С. 163–169.
3. *Зимняя И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: ИЦПКПС, 2004. – 42 с.
4. *Малев В. В.* Общая методика преподавания информатики: учебное пособие. – Воронеж: ВГПУ, 2005. – 271 с.
5. *Синякова М. Г.* Основные подходы к определению сущности общекультурной компетентности бакалавра менеджмента // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 9. – С. 23–36.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 030901 Правовое обеспечение национальной безопасности (квалификация (специальность) «специалист») [Электронный ресурс]: Приказ Минобрнауки России от 17 января 2011 г. № 39. – URL: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения: 11.01.2015).
7. *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: 11.01.2015).
8. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 84–95.
9. *Karsenti T., Dumouchel G., Collin S.* Overview of the levels of ICT and information literacy skills in Canada's preservice teachers // International Journal of Computers & Technology. – 2014. – P. 5121–5125 [Электронный ресурс]. – URL: <http://ijctonline.com/ojs/index.php/ijct/article/view/1055/> (дата обращения: 22.01.2015).
10. *Redding S.* Personal competencies in personalized learning. – Philadelphia, PA: Center on Innovations in Learning, 2014. – 41 p. [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.centeril.org/publications/Personalized\\_Learning.pdf](http://www.centeril.org/publications/Personalized_Learning.pdf) (дата обращения: 22.01.2015).

**Zozulin Igor Nikolaevich**

*Lecturer, Department of Mathematics and Informatics, Novosibirsk Military Academy of interior troops, zozulin.03@mail.ru, Novosibirsk*

**Chernov Artem Vladimirovich**

*Senior Lecturer, Department of Mathematics and Informatics, Novosibirsk Military Academy of interior troops, blackmanov@mail.ru, Novosibirsk*

**INFLUENCE OF COMPUTER SCIENCE ON THE DEVELOPMENT OF PERSONAL COMPETENCE IN CADETS OF MILITARY ACADEMY**

*Abstract.* The article describes the role of computer science as an academic discipline on the development of personal competence in cadets of military academies. Revealed that the most effective means of formation of personality traits, which are oriented personal competence, is the use of active learning methods. The main active learning methods used in various kinds of activities on the subject “Computer science and information technology in professional work” in the Novosibirsk Military Academy of interior troops.

*Keywords:* competence approach, active learning methods, military education, personal competence, computer science.



**Куренева Татьяна Николаевна**

*Ассистент кафедры высшей математики, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, tankur67@ya.ru, Ульяновск*

## **ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ**

*Аннотация.* В статье метод проектов рассматривается как дидактическое средство повышения качества учебной деятельности студентов педагогического вуза, раскрываются обучающие, воспитательные и развивающие возможности метода проектов и излагается технология обучения студентов проектной деятельности. Метод проектов, выступающий средством организации проектной деятельности учащихся и студентов, обладает признаками технологичности, а именно: управляемости (возможность проектировать, планировать и корректировать этапы проектной деятельности), воспроизводимости (возможность переноса приемов и процедур проектной деятельности другими учителями), эффективности (гарантированность высоких результатов проектной деятельности).

*Ключевые слова:* проект, метод проектов, проектная деятельность, педагогические инновации.

Преодоление затянувшегося кризиса образования, являющегося следствием и проявлением системного кризиса общества, связывают с привнесением инновационных идей в школьную среду. Сегодня мы являемся свидетелями широкой экспансии самых разных по масштабу, типу, характеру инновационных идей в различные аспекты школьного и вузовского образования, которые качественно меняют их облик. К числу инновационных идей, нашедших широкое распространение в отечественном образовании с конца 80-х гг. прошлого столетия, относится метод проектов.

Метод проектов в последние годы становится предметом интенсивного изучения, что нашло отражение в исследованиях И. И. Джужук [2], Н. Б. Крыловой [3], Н. В. Матяш [4], М. М. Морозовой [5], С. А. Пилюгиной [7], Е. С. Полат [8], В. Н. Стернберг [9] и др.

Всякий раз, когда в учебно-воспитательный процесс вносится педагогическое новшество, возникает один и тот же вопрос: «Какими обучающими, воспитательными и развивающими возможностями оно обладает?»

Метод проектов как педагогическая инновация способствует формированию у обучающихся:

- исследовательских качеств;
- положительных мотивов учебной деятельности;
- общеучебных умений и навыков;

- умений проектировать, планировать свою учебную деятельность;

- умений применять теоретические знания при решении практических задач;

- навыков сбора, анализа и осмысления полученной информации;

- коммуникативных способностей (при выполнении групповых и коллективных проектов);

- проектировочных способностей, а в широком плане – проектного типа мышления и проектной культуры.

Предварительным и обязательным условием использования метода проектов в учебном процессе является знание педагогом и обучающимися (учащимися, студентами) существующих типов проектов, их специфики, обучающих, развивающих и воспитательных возможностей. Это важно для отбора и использования тех проектов, которые в наибольшей степени соответствуют специфике учебного предмета, в рамках которого осуществляется проектная деятельность.

В педагогической литературе существует типология проектов, проведенная по различным основаниям:

- по доминирующей деятельности участников проекта (практико-ориентированные, исследовательские, информационные, ролево-игровые, творческие проекты);

- по характеру контактов между субъектами проектной деятельности (внутриклассные, внутришкольные, региональные, меж-

региональные, международные проекты);

– по предметно-содержательной области (монопроекты, которые осуществляются в рамках одного учебного предмета; межпредметные проекты, выполнение которых требует знания из ряда учебных дисциплин);

– по продолжительности (краткосрочные, недельные, полугодовые, годовые проекты).

Метод проектов предусматривает определенные требования при его использовании.

Е. С. Полат к их числу относит:

– наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы (задачи), требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения;

– практическая значимость предполагаемых результатов;

– самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся на уроке или во внеурочное время;

– структурирование содержательной части проекта с указанием поэтапных результатов и распределением ролей;

– использование исследовательских методов (определение проблемы и вытекающих из нее задач, выдвижение гипотезы, обсуждение методов исследования, оформление конечных результатов, анализ полученных данных, подведение итогов, корректировка, выводы) [6].

Поскольку применение метода проектов в школе становится массовым, то возникает необходимость обучения будущих учителей организации проектной деятельности школьников. Стратегической линией решения этой проблемы является включение самих студентов в ситуацию выполнения проектной деятельности. В данной статье раскрывается технология обучения студентов Ульяновского государственного педагогического университета проектной деятельности.

Метод проектов растянут во времени и имеет определенные этапы, каждый из которых имеет свою задачу, содержание и предполагает выполнение педагогом и студентами специфических познавательных действий (табл.).

Технологию обучения будущих учителей начальных классов проектной деятельности проиллюстрируем конкретным примером.

*Предмет:* математика.

*Тема проекта:* «Нумерология как наука о магии чисел».

*Субъекты проектной деятельности:* студенты второго курса факультета педагогики и психологии Ульяновского государственного педагогического университета.

*Тип проекта:* исследовательский.

*Цели проекта:*

– сформировать представление о математике как универсальном языке науки;

– сформировать способности к проектной деятельности.

*Задачи проектной деятельности:*

– ознакомиться с историей возникновения чисел и систем счисления;

– ознакомиться с историей развития нумерологии – науки о магии чисел;

– выяснить, почему некоторые математические фигуры называют магическими;

– изучить магию чисел планет Солнечной системы и периодической таблицы химических элементов;

– выявить влияние даты рождения человека на его характер.

*Методы исследования:*

– анализ литературы, СМИ, ресурсов интернета;

– социологический опрос.

Срок проведения: февраль – апрель.

*Этапы проектной деятельности.*

*1-й этап.* На этом этапе формируется проблема проектной деятельности, ставятся ее цели и задачи. Для формирования у студентов мотивации проектной деятельности педагог отмечает, что человек на протяжении всей жизни имеет дело с числами, затем обращается к студентам с вопросами: «Как числа могут влиять на судьбы людей?», «Не противоречит ли утверждение о влиянии чисел на судьбы людей положению о том, что характер человека и его судьба предопределены социальными факторами, в частности воспитанием, активностью самой личности?»

*2-й этап.* В результате группового обсуждения (в присутствии педагога) участники проектной деятельности обозначают ключевые вопросы, которые им предстоит исследовать: значение чисел в жизни человека; магия чисел в жизни людей на ранних ступенях цивилизации; влияние даты рождения на судьбу человека; объект, предмет, цели и задачи нумерологии. Затем каждая из подгрупп выбирает один из вопросов, который ей предстоит изучить в оговоренный срок. На этом же этапе определяется вид конечно-

## Характеристика этапов проектной деятельности

№ п/п	Этапы	Задачи	Деятельность педагога	Деятельность студентов
1	Подготовительный	Обеспечение готовности студентов к проектной деятельности	Выбор темы проекта, имеющей теоретическое и практическое значение; определение целей и задач проекта	Выбор темы проекта
2	Мотивационный	Формирование мотивов выполнения проектной деятельности	Формирование у студентов мотивов выполнения проекта, раскрытие его важности для повышения эффективности учебной деятельности. Постановка цели проектной деятельности	Понимание и принятие студентами целей проектной деятельности как имеющей для них личностный смысл, самоопределение участников проектной деятельности
3	Планирование	Разработка плана, прогноза хода и результата выполнения проекта	Консультация в планировании проектной деятельности	Разработка плана проектной деятельности, составление перечня действий, мероприятий для достижения цели проекта, определение источников информации, распределение заданий между группами, определение педагогических и психологических последствий для участников проектной деятельности
4	Исполнительский	Выполнение проекта в соответствии с поставленной целью и планом	Контроль и коррекция хода выполнения проекта	Выполнение проекта в соответствии с его целью и планом, анализ промежуточных результатов, коррекция хода выполнения проекта
5	Защита проекта (презентация)	Публичное представление и защита результатов проектной деятельности	Участие в защите проекта в качестве эксперта	Представление на всеобщее обозрение результатов проекта, рассказ о деятельности над проектом, возникших проблемах в ходе проектной деятельности
6	Рефлексивный	Анализ, оценка, подведение итогов, обсуждение результатов проектной деятельности	Анализ причин успехов и неудач при выполнении проекта	Определение соответствия результатов проектной деятельности с поставленными целями по ранее уточненным критериям

го продукта проектной деятельности, требования к его качеству, разрабатываются критерии оценивания результатов проектной деятельности (актуальность выдвинутой проблемы, практическая и теоретическая значимость проекта, полнота реализации проектного замысла, глубина проникновения в проблему, привлечение знаний из других областей, эстетика оформления результатов проектной деятельности), уточняется примерный список литературы.

*3-й этап.* Планирование. На этом этапе

составляется развернутый план совместных действий, который включает: сбор информации, составление портфолио проекта, определение задач и сроков выполнения проекта.

*4-й этап.* Работа над проектом в группах и оформление результатов проектной деятельности.

*5-й этап.* После выполнения проекта рабочая группа собирается для анализа и оценки результатов своей деятельности (что из задуманного в проекте удалось реализовать, а что – нет, каковы причины неудач, каков

был индивидуальный вклад каждого участника в решение проблемы и группы в целом, чему проект научил и что осталось неизученным, есть ли перспективы дальнейшего развития темы исследования), составляется вариант презентации и защиты проекта.

*6-й этап.* Защита проекта. На защиту проекта, которая происходит во внеурочное время, приглашаются все студенты второго курса. Экспертная комиссия, составленная из участников различных рабочих групп, во главе с педагогом, регламентирует время и процедуру презентации результатов проектной деятельности, а также выступление оппонентов, вопросы и оценочные суждения. Участники проекта готовят совместный доклад, распределив между собой порядок выступлений. В докладе излагаются суть проблемы, основные факты и результаты исследований. После выступления члены экспертной комиссии задают интересующие их вопросы, причем свой вопрос может задать и любой из присутствующих студентов. В коллективном анализе и оценке результатов проекта участвуют также все присутствующие. Сначала выступает представитель участников проекта, анализируя и оценивая работу своей группы. Затем слово предоставляется оппоненту – участнику другой рабочей группы. В прениях может выступить каждый студент. Заключительное слово предоставляется педагогу, который резюмирует все сказанное и озвучивает принятое решение экспертной комиссии по оценке проекта.

В заключение следует сделать одно необходимое замечание, важное для формирования отношения к педагогическим инновациям, которые осваиваются и используются в наши дни в образовательных учреждениях разного уровня. Речь идет о традициях и инновациях в образовании. Кризис образования обостряет интерес к историческому прошлому, в опыте предшествующих поколений, традициях исследователи стремятся найти ответы на волнующие их сегодня вопросы. Проектирование и прогнозирование будущих форм учебно-воспитательного процесса должно осуществляться на основе не только анализа современных его форм, но и осмысления ранее использовавшихся в разных странах, в различной социально-педагогической ситуации подходов, орга-

низационных методов и средств обучения и воспитания. Именно в этом ключе следует рассматривать педагогические инновации, используемые в современном российском образовании, в том числе и метод проектов. Метод проектов не является принципиально новым для мирового образования. Он возник в конце XIX в. на Западе в условиях острого недовольства существующей школой, которая ограничивала свою задачу вооружением учащихся знаниями и умениями. Идеологи метода проектов (Дж. Дьюи, У. Килпатрик) сущность данного педагогического феномена определили как «обучение через делание», т. е. учение посредством деятельности. Другими словами, метод проектов – такой метод обучения, когда учащиеся усваивают знания, выполняя различные учебные и практические проекты. Такая практика организации процесса обучения предполагает активную самостоятельную познавательную деятельность ученика по проектированию, планированию своей деятельности, сбору необходимой информации, ее анализу. В 20-х гг. XX в. в условиях строительства новой советской школы метод проектов был перенесен в отечественную педагогику и, по утверждению Р. Б. Вендровской, «со второй половины 20-х гг. и вплоть до начала 30-х метод проектов внедрялся в практику работы школ» [1, с. 33]. Советских исследователей и школьных работников метод проектов привлекал своей возможностью воспитания у учащихся инициативы, самостоятельности, коллективизма, умения планировать работу и достижения запланированных целей. Однако в 1931 г. специальным Постановлением ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» этот метод, как и другие педагогические новшества, заимствованные из западной педагогики и школы, был запрещен. С начала 90-х гг. интерес к методу проектов снова возрастает, подтверждением чего служит увеличение объема публикаций по этой теме и практика тотального использования данной педагогической инновации в образовательных учреждениях.

#### Библиографический список

1. Вендровская Р. Б. Очерки истории советской дидактики. – М.: Педагогика, 1992. – 128 с.
2. Джужук И. И. Метод проектов в личностно-ориентированном образовании: автореф.

- дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 2008. – 24 с.
3. Крылова Н. Б. Проектные (продуктивные) методы против классно-урочной организации образования // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 59–63.
4. Матяш Н. В. Проектный метод обучения в системе технологического образования // Педагогика. – 2000. – № 4. – С. 38–43.
5. Морозова М. М. «Метод проектов» как феномен образовательного процесса в современной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ульяновск, 2006. – 23 с.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 272 с.
7. Пилюгина С. А. Метод проектной деятельности в интернете и его развивающие возможности // Школьные технологии. – 2002. – № 2. – С. 196–199.
8. Полат Е. С. Метод проектов: история и теория вопроса // Школьные технологии. – 2006. – № 4. – С. 43–47.
9. Стернберг В. Н. Теория и практика «метода проектов» в педагогике XX века: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Рязань, 2003. – 20 с.

**Kureneva Tatiana Nikolaevna**

*Assistant of the Department of higher mathematics, Ulyanovsk State Pedagogical University, tankur67@ya.ru, Ulyanovsk*

**TRAINING FUTURE TEACHERS TO ORGANIZE STUDENTS PROJECT ACTIVITY**

*Abstract.* In the paper the project method is considered as a didactic tool for improving the quality of the training activities of the pedagogical university students. The educational, training and developmental possibilities of the project method are revealed and the technology of teaching students the project activity is explained.

*Keywords:* project, project method, project activity, pedagogical innovations.

УДК 371.927

*Мурашова Ирина Юрьевна*

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры комплексной коррекции нарушений детского развития, Иркутский государственный университет, irinangarsk@yandex.ru, Иркутск*

## СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОЛИМОДАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Аннотация.* В статье рассматривается логика исследования индивидуальной структуры полимодального восприятия у детей старшего дошкольного возраста, дается подробное описание психологической методики диагностики полимодального восприятия старших дошкольников, созданной на основе экспериментальной методики определения регуляторного профиля сенсорно-перцептивной активности у младших школьников Е. Н. Дзятковской. Освещаются обязательные условия и нюансы исследования полимодального восприятия в дошкольном возрасте. На выборке дошкольников с общим недоразвитием речи анализируются результаты проверки надежности и оценки критериальной валидности методики «Диагностика полимодального восприятия старших дошкольников», позволяющей выявить не только ведущую модальность восприятия, но и наличие активности и инактивности неведущих модальностей, что дает возможность определить индивидуальный тип профиля у детей седьмого года жизни.

*Ключевые слова:* структура полимодального восприятия, ведущие и неведущие модальности восприятия, активные и инактивные модальности, гармоничный, дисгармонично-избирательный, дисгармонично-инертный типы профиля полимодального восприятия.

При исследовании психологических особенностей детей с трудностями в обучении ученые указывают на функциональную незрелость перцептивных процессов как отдельных видов восприятия и слабость связей между ними [5–10]. У детей с общим недоразвитием речи (ОНР) эта особенность проявляется в трудностях сопоставления информации разных модальностей, перекодирования из одной сенсорной модальности в другую и т. д. (А. П. Воронова, Б. М. Гриншпун, Г. В. Гуровец, О. А. Денисова, А. Н. Корнев, И. Ю. Мурашова и др.). Следовательно, недостатки сенсорно-перцептивной сферы негативно отражаются на речевой готовности к школьному обучению, что вызывает необходимость создания специальных условий для совершенствования полимодального восприятия (далее ПмВ) в старшем дошкольном возрасте.

Говорить об условиях совершенствования ПмВ у старших дошкольников возможно лишь при наличии данных о его структуре, то есть о составляющих компонентах и механизмах их взаимодействия. Психологическая диагностика структуры ПмВ у старших дошкольников с нормальным речевым развитием и при ОНР должна быть направлена:

на оценку активности зрительного, слухового и тактильно-кинестетического каналов; на анализ их соотношения (выявление ведущих модальностей, характеристика неведущих модальностей в плане степени их включенности в структуру ПмВ); построение профиля структуры ПмВ для обоснования направлений и содержания процесса коррекционно-развивающего обучения.

Мы создали методику изучения структуры ПмВ на основе экспериментальной методики Е. Н. Дзятковской «Определение регуляторного профиля сенсорно-перцептивной активности у младших школьников» и условно назвали ее «Диагностика ПмВ у старших дошкольников» [3]. Ниже приводим описание используемой нами диагностической методики, позволившей определить как начальное состояние ПмВ, так и его изменения в процессе коррекционно-развивающей работы с детьми.

Целью диагностики было определение типа профиля структуры ПмВ (выделение ведущей и оценка соотношения открытых, закрытых, прикрытых модальностей на основании исследования активности функционирования зрительного, тактильно-кинестетического и слухового каналов восприятия).

Стимульный материал состоял из четырёх листов зрительных, тактильно-кинестетических стимулов, разработанных Е. Н. Дзятковской, и текстов (произносимых слов), активизирующих слуховое восприятие. На стимуле, активизирующем зрительное восприятие, представлен рисунок – беспредметное разноцветное пятно; стимул, активизирующий тактильно-кинестетический канал – черно-белая композиция, демонстрирующая определенную человеческую позу и мимику, позволяющая ребенку с активной тактильно-кинестетической модальностью почувствовать движение и воспроизвести его, в нашей модификации названа фотографией [5].

Для диагностики необходимо последовательно представить ребенку четыре задания. Перед ребенком карандаш и диагностическая карта с четырьмя строчками букв, каждая из которых соответствует одному из четырех заданий: Р (рисунок), Ф (фотография), С (слова). В каждом задании информация предьявляется одновременно в виде зрительных, тактильно-кинестетических и слуховых стимулов, и ребенку предлагается сделать до трех выборов или отказаться от выбора, если ни один стимул ему не нравится.

*Обязательными* условиями проведения исследования являются следующие нюансы.

1. Перед началом диагностики испытуемому предьявляются тактильно-кинестетические стимулы (фотографии) и экспериментатор дает задание ребенку самому воспроизвести соответствующее каждой позе и мимике движение тела и лица для того, чтобы обеспечить возможность «почувствовать» эмоцию и движение.

2. Текст зачитывается выразительно с четливой эмоциональной окраской.

Инструкция для первого и третьего задания: «Выбери то, что тебе больше понравилось: цветной рисунок, фотография, либо слова, которые я скажу». Инструкция для второго и четвертого задания: «Выбери, что тебя больше разволновало или испугало, заставило переживать: цветной рисунок, фотография, либо слова, которые я скажу».

Задание 1: ребенку предлагается сделать выбор при одновременном предьявлении первой страницы демонстрационных листов и произнесении слов: «Я люблю! И меня любят!».

Задание 2: выбор осуществляются по второму демонстрационному листу и произносятся слова: «Все ребята уехали на автобусе кататься по городу, а тебя забыли. Ты горько плакал (а), казалось, что неприятности никогда не кончатся».

Задание 3: предьявляется третья демонстрационная картинка, и произносятся слова: «Радость охватила меня. Казалось, что все улыбаются мне. Даже солнце светило ярче. Хотелось петь и танцевать».

Задание 4: предьявляется четвертый демонстрационный лист и слова к ней: «Война – это страшно, на войне гибнут люди, могу погибнуть я, мои мама и папа. Нам не нужна война!».

При выявлении у детей активного использования всех трех модальностей в разных сочетаниях профиль ПмВ оценивался как гармоничный. Такой вариант диагностических данных свидетельствует о достаточном (гармоничном) уровне сенсорно-перцептивных модальных взаимодействий, сформированности полимодального восприятия.

Дисгармонично-избирательный тип профиля определялся, когда испытуемый подчеркивал какую-то из букв только один раз из четырех возможных. Это свидетельствовало о том, что одна или две модальности являются прикрытыми. Прикрытая модальность используется ограниченно, что негативно отражается на межфункциональных взаимодействиях в процессе восприятия. В этом случае направленность восприятия ограничивается ведущей модальностью. Последнее и послужило основанием для вывода о его дисгармоничности, избирательной акцентированности.

Дисгармонично-инертный тип профиля диагностировался, если испытуемый не делал ни одного выбора зрительного, слухового или кинестетического стимула во всех четырех заданиях. Это свидетельствовало о наличии устойчиво закрытой либо инертно закрытой модальности. Очевидно, что при этом отмечается слабость межфункциональных взаимодействий и дисгармония восприятия, которая выражена больше, чем в предыдущем случае.

Е. Н. Дзятковская отмечала, что при разработке и подборе стимульного материала для методики она исходила из факта невозможности кинестетически почувствовать

Показатели корреляционной связи результатов исследования структуры ПмВ старших дошкольников с ОНР по трем методикам ( $n = 80, p < 0,05$ )

Методики	1	2	3
Наша методика «Диагностика ПмВ у ст. дошкольников» (1)	1,0	0,86	0,89
Определение ведущей модальности на основании анализа активно используемых частей речи (2)	0,86	1,0	0,85
Результаты экспертной оценки ведущей модальности методом наблюдения (3)	0,89	0,85	1,0

беспредметный образ, представленный на рисунке, и, наоборот, выбрать фотографию, очевидно передающую эмоционально заряженное движение человека, при закрытой кинестетической модальности. Она указывала на подтвердившуюся диагностическую валидность своего способа диагностики для оценки профиля сенсорно-перцептивной активности у младших школьников [4].

Однако нами было предпринято длительное дополнительное исследование.

Проверка надежности методики «Диагностика ПмВ у старших дошкольников» проводилась на выборке 80 дошкольников 6–7 лет с общим недоразвитием речи ретестовым методом с интервалом тестирования в 1–2 дня. Показатель ретестовой надежности составил 0,92, что позволило сделать вывод об устойчивости результатов тестирования к влиянию побочных факторов. Оценка критериальной валидности определялась методом соотнесения полученных результатов с экспертными оценками исследования сенсорно-перцептивной сферы тех же самых детей на основе специально организованного шестимесячного наблюдения за детьми по следующим методикам.

1. «Определение ведущей модальности ребенка» И. И. Белозерцевой, предполагающей морфологический анализ активного словаря ребенка [1]. Выводы о ведущей модальности производились на основе анализа предпочитаемых детьми слов, зафиксированных в анкетах педагогов, работающих с детьми: педагога-психолога, учителя-логопеда и воспитателей.

2. «Тест на определение ведущего типа восприятия» М. Р. Битяновой с соавторами, представляющий оценку сенсорных предпочтений детей, производимую педагогом-психологом [2].

Из таблицы мы видим чрезвычайно тес-

ную корреляционную связь между всеми тремя методиками. Это позволяет сделать вывод об их эквивалентности. Однако по сравнению с анализом ведущей модальности на основании активно используемых частей речи и экспертной оценкой сенсорных предпочтений ребенка, используемая нами модификация методики Е. Н. Дзятковской существенно менее трудоемка.

Кроме того, она вызывает у детей эмоциональный отклик, позитивную субъективную оценку. Таким образом, наше исследование подтвердило мнение Е. Н. Дзятковской о диагностической и прогностической валидности описанного способа определения индивидуальной специфики структуры ПмВ.

#### Библиографический список

1. Белозерцева И. И. Обучаем ребенка саморегуляции. – Иркутск: Сервиго, 2001. – 60 с.
2. Битянова М. Р., Азарова Т. В., Земских Т. В. Профессия – школьник. Программа формирования индивидуального стиля познавательной деятельности у младших школьников. – М.: Генезис, 2000. – 119 с.
3. Дзятковская Е. Н. Комплексная диагностика индивидуальных стилей регуляции. Здоровье и образование (теория, диагностика, практика реабилитации). – Иркутск, Иркут. гос. пед. ун-т, 1998. – 60 с.
4. Дзятковская Е. Н. Коррекция организации ментальных структур ребенка как принцип профилактики и реабилитации: автореф. ... дис. д-ра биол. наук. – Иркутск, 1998. – 30 с.
5. Мурашова И. Ю. Полиmodalное восприятие детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и условия его совершенствования: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2013. – 207 с.
6. Мурашова И. Ю., Нодельман В. И. Особенности индивидуальной структуры полиmodalного восприятия старших дошкольников // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 2. – С. 213–217.



7. Нодельман В. И., Мурашова И. Ю. Особенности структуры полимодального восприятия у дошкольников с недостатками речи и их учет в коррекционно-развивающей работе // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 5. – С. 382–394.
8. Нодельман В. И., Мурашова И. Ю. Совершенствование полимодального восприятия у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе логопедической коррекции // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 2. – С. 269–274.
9. Bradway L., Albers Hill B. How to Maximize Your Child's Learning Ability: A Complete Guide to Choosing and Using the Best Games, Toys, Activities, Learning AIDS and Tactics Fo. – Garden City Part. New York. – Avery Publishing Group, Inc., 1993. – 282 p.
10. Kaluger G., Kolson C. J. Reading and learning disabilities – 2ed. – Columbus, 1978. – 494 p.

**Murashova Irina Jurevna**

*Cand. Sci. (Psychol.), Assist. Prof. of the Department comprehensive correction of violations of child development of the Irkutsk state University, irinangarsk@yandex.ru, Irkutsk*

**SUBSTANTIVE ASPECTS OF RESEARCH MULTIMODAL PERCEPTION  
IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE**

*Abstract.* The article discusses the logic of the study of individual patterns multimodal perception in children of preschool age, a detailed description is given of psychological diagnosis and results of its reliability and validity for preschoolers seventh year of life with General speech underdevelopment.

*Keywords:* the structure of multimodal perception, leading and ignorant sense modality, active and inactive modes, harmonious and disharmonious-election, disharmonious inert profile types multimodal perception.

**Горнякова Мария Валерьевна**

*Специалист по оценке, обучению и развитию персонала консалтинговой компании Business and Business, mvg\_s@mail.ru, Красноярск*

**Сафонова Марина Вадимовна**

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, marina.safonova@mail.ru, Красноярск*

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ЗАПРОС СОВРЕМЕННОГО ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье рассматривается образовательный запрос современного взрослого человека как специфический предмет психологического консультирования. Описываются основные его характеристики по трем основным параметрам: содержание (направленность проблематики в рамках определенных психологических противоречий); тип клиента (определенные возрастные и социально-демографические характеристики); степень адекватности (степень осознанности трудностей образования, характер отношения человека к собственному образованию). Впервые описываются практические результаты, подтверждающие особенности образовательного запроса как уникального предмета психологического консультирования на основе статистической обработки данных эмпирического исследования, в котором приняли участие 315 человек.

*Ключевые слова:* образовательный запрос, психологическое консультирование, психологический запрос, образовательная потребность, психологическое противоречие, адекватность запроса, особый тип клиента.

Понимание предмета психологического консультирования сегодня представляет собой достаточно актуальную проблему. Возникая «...в ответ на потребности людей, которые, не имея клинических нарушений, нуждались в психологической помощи» [11, с. 5], консультативная психология в своем развитии делает акцент на оказании практической помощи человеку в сложных жизненных ситуациях [3; 7]. Обращаясь за помощью к консультанту, определенным образом переживая, понимая и представляя ту или иную проблемную ситуацию, каждый человек по-своему формулирует свое обращение, определяя, тем самым свой запрос. Под запросом в психологическом консультировании традиционно понимается тематика обращений людей, связанная с возникновением у них определенных затруднений в разных жизненных сферах. Таким образом, можно сказать, что запрос, возникающий из многообразия проблемных ситуаций, в решении которых человеку необходима профессиональная психологическая помощь и поддержка, и является, по сути, предметом психологического консультирования.

Отражая проблемную ситуацию, психо-

логический запрос имеет своим источником определенное противоречие, мешающее удовлетворению той или иной актуальной потребности человека. Одной из актуальных потребностей современной личности в условиях быстроменяющейся среды сегодня является образовательная потребность [16]. Значимость проблемы верного понимания и удовлетворения образовательной потребности личности возрастает в контексте общих современных научных тенденций изучения развития личности, ее индивидуальности и профессионального становления в контексте акмеологического подхода (И. В. Арендачук, В. В. Белоус, И. В. Боязитова, В. И. Слободчиков и др.). Ряд ученых отмечают важность активного поиска наиболее подходящих средств и способов самореализации в учебной деятельности, целенаправленного развития профессиональных и личностных компетенций, необходимых для построения и развития карьеры [5]. В этом смысле образование видится, прежде всего, как процесс взаимодействия человека с миром. Современная постиндустриальная культура требует от человека готовности к жизнедеятельности в условиях неопре-

деленности и конкуренции, ответственно-го отношения к себе, к Другому, к Миру, к результатам и продуктам своей жизнедеятельности, к будущему [2]. Особенно остро эта проблема стоит в отношении взрослого человека, для которого процесс принятия новой социальной реальности осложняется целым рядом противоречий, касающихся не только соответствия имеющихся у него определенных знаний, умений и навыков требуемым нормам в той или иной профессиональной среде, но и в целом эффективности деятельности в разных жизненных сферах. В зависимости от характера противоречий формируется и определенная потребность в образовании.

Грамотно организованное психологическое консультирование, позволяющее взрослому прояснить свои потребности и противоречия, сформулировать цель получения образования и принять соответствующее решение о содержании образования, режиме и формах его получения, дает человеку возможность самому сформировать свое образование и его траекторию и осознать свою личную ответственность за это, сформировать устойчивую мотивацию к учению [14].

Естественным образом отражая новые потребности современного взрослого человека, психологическое консультирование активно способствует решению задач образования, что, в свою очередь, порождает новую форму психологического запроса – образовательный запрос [9].

Запрос клиента как предмет психологического консультирования обладает рядом характеристик, которые определяются через проблемные ситуации и ожидания в обращениях клиентов: область проблематики; тип клиента; ориентация клиента (уровень осознанности трудностей и степень адекватности запроса) [12]. Теоретическое описание отличительных характеристик образовательного запроса как предмета психологического консультирования подробно представлено в ряде предыдущих статей [8; 9].

Образовательный запрос определяется нами как адекватный психологический запрос, характеризующийся наличием у взрослого человека трудностей, связанных с пониманием содержания и определения способов получения дальнейшего образования и/или развития, который имеет в своей

основе сочетание педагогических и психологических противоречий. В данном случае термин «образование» употребляется в его информальном значении.

В данной статье мы представляем практические аспекты изучения образовательного запроса как предмета психологического консультирования на основе корреляционного анализа по методу Пирсона с помощью прикладного пакета SPSS.13.0 по следующим параметрам и критериям:

- область проблематики, определяющая группу запроса (во взаимосвязях определяется через тип противоречия – центральный критерий в схемах корреляции);

- социально-демографические характеристики взрослого человека, определяющие особый тип клиента (выражены в показателях пола, возраста, уровня образования и профессиональной принадлежности);

- степень осознанности трудностей образования и характер отношения человека к собственному образованию, определяющие ориентацию клиента, и степень адекватности образовательного запроса (во взаимосвязях выражается через наличие дефицита образования, факторы, влияющие на выбор взрослым человеком своего образовательного маршрута, особенности индивидуального понимания целей и возможностей продолжения образования, а также через предыдущий опыт получения образования).

Всего в исследовании приняли участие 315 человек. Эмпирические данные собраны разными методами: с помощью разведывательных интервью, контент-анализа реальных обращений взрослых к психологам-консультантам и специально разработанных опросников [8]. Совокупность собранных данных подтверждает, что, действительно, не осознавая до конца свои образовательные потребности, участники исследования отмечают важность и даже необходимость повышения своего образовательного уровня для того, чтобы успевать за современным темпом жизни. Это наглядно показывают положительные корреляции таких критериев, как «дефицит образования», «наличие разных противоречий», «стремление к получению новых знаний», «мотивация успеха в профессии и в жизни» почти со всеми социально-демографическими характеристиками: возраст ближе к началу и к середине

взрослости; разный уровень образования и разная профессиональная сфера. Коэффициенты корреляции находятся в диапазоне от 0,118 до 0,187.

Формулируется образовательный запрос в основном в сочетании с выдвиганием педагогических затруднений, связанных с потребностью понять, возможно ли получение желаемого и какими способами этого можно достичь. Основная проблематика реальных запросов клиентов в действительности относится к сфере информального и/или формального образования, может быть соотнесена с определенными педагогическими и психологическими противоречиями [9; 13].

Группа психологических противоречий определяется личностными характеристиками человека и, главным образом, его мотивацией. Здесь вопросы образования, понимания его ценности и смысла для каждого конкретного человека могут иметь своим источником целый ряд проблем, одна из которых, первостепенная – экзистенциальная проблема поиска смысла жизни. Более частными трудностями, связанными с вопросами образования для человека, могут выступать понимание человеком своей роли и места в той или иной сфере общества (материально-производственной, социальной, политической и духовной) и наращивание знаний, умений, навыков, позволяющих повысить свою личностную эффективность в рамках значимой для него сферы. Педагогические противоречия связаны с характеристиками образования: выбором содержания, форм и методов (способов) его получения. Противоречия данной группы отражают вопросы «встраивания» желаемого человеком образования в жизненную стратегию: выявление содержания образования, овладение которым способствует улучшению качества жизни; определение оптимальных путей получения желаемого и интеграция нового опыта в структуру привычных устоявшихся социальных связей.

Так, большинство обращений, пожеланий, как в условиях индивидуальных консультаций, так и при работе с группами, связано с диспропорцией между реальным уровнем знаний и уровнем, необходимым для успешной профессиональной деятельности или успешного освоения социальных условий и ролей – 135 человек (порядка 52 %). Сле-

дующая группа обращений – запросы, возникшие в результате противоречия между уровнем ЗУН и новыми познавательными задачами, стремление самостоятельно находить новую информацию, ставить и решать творческие задачи – 62 человека (около 24 %), и далее – обращения, продиктованные стремлением глубже осмыслить глобальные проблемы, реализовать свой потенциал, к дальнейшему развитию и совершенствованию – 61 человек (более 23 %).

Каждая группа образовательных запросов коррелирует с определенным типом клиента, характеризующимся достаточно четкими критериями, описанными в рамках возрастной психологии [17], что доказано при помощи статистической обработки данных, собранных в ходе разведывательных интервью, ознакомительных бесед, анкетирования и проведения реальных психологических консультаций.

Образовательный запрос в действительности является конструктивным и адекватным, не требующим детальной и глубокой работы с эмоциональными переживаниями. Результаты статистической обработки данных показывают положительные корреляции основных социально-демографических характеристик (возраст, пол, уровень образования и профессиональная принадлежность) с такими параметрами, как «личные цели и ценности как факторы выбора образования» ( $r = 0,118$ ), «направленность на личные и профессиональные интересы» ( $r = 0,164$ ), «ценностно-смысловое понимание образования» ( $r = 0,146$ ) и отрицательные связи с такими параметрами, как «не свое решение и влияние внешних обстоятельств на выбор образования» ( $r = -0,117$ ), «зря потраченное время на дополнительное обучение» ( $r = 0,181$ ). В рамках консультаций образовательный запрос формулируется при помощи рационально оформленных лингвистических конструкций и не вызывает ярких поведенческих реакций клиента (93 %).

Таким образом, статистический анализ эмпирических данных наглядно подтверждает на практике основные характеристики образовательного запроса как уникального предмета психологического консультирования.

Образовательный запрос современного взрослого человека как один из ключевых феноменов непрерывного образования воз-

никает на фоне актуализации его информального аспекта, имеет особую специфику, базирующуюся на индивидуальных образовательных потребностях личности, и может быть рассмотрен в рамках психологического консультирования. Как предмет психологического консультирования образовательный запрос определяется на основе трех основных психологических параметров: область проблематики на стыке двух типов противоречий, обозначаемых как «психологические» и «педагогические» противоречия; тип клиента, определяемый рядом социально-демографических и возрастно-психологических характеристик, и ориентация клиента, определяющая адекватную, деловую позицию взрослого человека в консультативном процессе.

Ключевые особенности образовательного запроса взаимосвязаны и взаимообусловлены, определяют его типологические характеристики.

Особенности образовательного запроса в сочетании с первичными данными по результатам консультаций, нацеленных на решение трудностей образования, которые показывают эффективность такого способа работы со взрослыми людьми, дают возможность рассматривать образовательный запрос как уникальный предмет психологического консультирования.

Характеристики образовательного запроса определяют содержательные особенности консультирования (цели, задачи в целом и на каждом этапе взаимодействия с клиентом), диктуют определенные условия построения консультативной беседы и определяют переход к дальнейшему проведению исследования в направлении создания особой модели консультативной работы и рассмотрению нового самостоятельного вида психологического консультирования – консультирования по образовательному запросу.

#### Библиографический список

1. *Абрамова Г. С.* Практикум по психологическому консультированию. – Екатеринбург: Деловая книга, 1995. – 119 с.
2. *Адольф В. А.* Вызовы времени – становление профессионального образовательного сообщества // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 9–13.
3. *Алёшина Ю. Е.* Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. – 2-е изд. –

М.: Независимая фирма «Класс», 2000. – 208 с.

4. *Арендачук И. В.* Жизненные стратегии личности в контексте профессиональной самоактуализации: психолого-акмеологический подход // Психология обучения. – 2014. – № 11. – С. 74–84.

5. *Белоус В. В., Боязитова И. В.* Интегральная индивидуальность и ее системные инварианты // Психология обучения. – 2014. – № 9. – С. 4–13.

6. *Валитова Е. Ю., Стародубцев В. А.* Профессиональное самоопределение студентов вуза в контексте индивидуализации и персонификации образования // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 6. – С. 68–73.

7. *Гулина М. А.* Терапевтическая и консультативная психология. – СПб.: Речь, 2001. – 352 с.

8. *Горнякова М. В.* Практические аспекты выявления особенностей образовательных запросов взрослых // Вестник КГПУ. – 2013. – № 3. – С. 244–249.

9. *Горнякова М. В.* Образовательный запрос: специфика проблематики и возможности решения в рамках психологического консультирования // Молодежь и наука: реальность и будущее: материалы IV Международной научно-практической конференции. – Невинномысск: НИУЭП, 2011. – Т. 2. – С. 232–236.

10. *Горнякова М. В.* Проблема непрерывности образования в современном обществе и возможность применения психологического консультирования в рамках ее решения // Личность в изменяющихся социальных условиях: материалы международной научно-практической конференции, посвященной 35-летию факультета начальных классов. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2012. – С. 115–122.

11. *Кочюнас Р.* Основы психологического консультирования. – М.: Академический проект, 1999. – 240 с.

12. *Меновицков В. Ю.* Введение в психологическое консультирование. – 2-е изд., стер. – М.: Смысл, 2000. – 109 с.

13. *Образование взрослых: реальности, проблемы, прогноз.* – СПб.: С.-Петербург. гос. ун-т пед. мастерства, 1998. – 161 с.

14. *Сафонова М. В.* Консультирование по образовательному запросу как важный элемент в системе непрерывного образования // Инновации в непрерывном образовании. – 2010. – № 1. – С. 83–87.

15. *Слободчиков В. И.* Теория и диагностика развития в контексте психологической антропологии // Психология образования. – 2014. – № 1. – С. 4–34.

16. *Степанова М. А.* Прошлое и настоящее психологии образования (по материалам журнала «Вопросы психологии») // Вопросы психологии. – 2005. – № 2. – С. 34–40.

17. *Шаповаленко И. В.* Возрастная психология. – М.: ГАРДАРИКИ, 2005. – 353 с.

**Gornyakova Maria Valeryevna**

*Specialist in an assessment, training and development of the personnel of the consulting company Business and Business, mvg\_s@mail.ru, Krasnoyarsk*

**Safonova Marina Vadimovna**

*Cand. Sci. (Psychol.), Assist. Prof., Department of Pedagogics and Psychology of Primary Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, marina.safonova@mail.ru, Krasnoyarsk*

## **EDUCATIONAL INQUIRY OF THE MODERN ADULT MAN AS A SUBJECT OF PSYCHOLOGICAL CONSULTATION**

*Abstract.* In clause the educational inquiry of the modern adult as a specific subject of psychological consultation is considered. Its basic characteristics on three basic parameters are described: the contents (orientation of a problematics within the framework of the certain psychological contradictions); a type of the client (certain age and social-demographic characteristics); a degree of adequacy (degree of sensibleness of difficulties of education, character of the attitude (relation) of the man to own education). Practical results confirming features of educational inquiry as unique subject of psychological consultation for the first time are given on the basis of statistical data processing of empirical research, in which 315 men take part.

*Keywords:* educational inquiry, psychological consultation, psychological inquiry, educational requirement, psychological contradiction, adequacy of inquiry, special type of the client.

# ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

УДК 94:377.8:796](571.1)

**Сарычева Татьяна Валерьевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания, Томский политехнический университет, sarycheva\_tv\_1@mail.ru, Томск*

**Турьгин Сергей Павлович**

*Кандидат биологических наук, доцент, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск*

## **ФОРМИРОВАНИЕ КАДРОВОГО СОСТАВА СФЕРЫ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЗАПАДНО-СИБИРСКОГО РЕГИОНА В 1920-Е ГГ. И ЕГО ХАРАКТЕРИСТИКА**

*Аннотация.* В статье приводятся краткие данные о подготовке кадров физкультурных работников в Западной Сибири в дореволюционный период, характеризуется роль В. С. Пирусского в создании профильных курсов, а также в организации института физической культуры в 1920 г. Представлена информация о деятельности организации Всебуч по подготовке военно-физкультурных кадров в регионе в начале 1920-х гг. Приводятся сведения об организации курсовой подготовки физкультурных работников, являвшейся в тот период доминирующей. Характеризуется образовательный уровень работников сферы физической культуры. Представлена характерная тому периоду времени классификация уровня подготовки инструкторов и преподавателей, а также уровень материальной обеспеченности специалистов в регионе. Анализируется влияние внутренних и внешнеполитических событий и экономических преобразований, происходящих в стране, на процесс формирования кадрового состава сферы физической культуры в Западной Сибири, роль государства в регулировании кадровой политики. Представлена информация об идеолого-политическом влиянии организации ВЛКСМ на процесс кадрового обеспечения управленческих структур физической культуры и подбор инструкторского состава, об организации военно-физкультурных комиссий при комитетах ВЛКСМ и выделении из числа активных комсомольцев физкультурорганизаторов.

*Ключевые слова:* специалисты в области физической культуры, работники физкультурных организаций, подготовка физкультурных кадров.

Подготовка специалистов в области физической культуры в России началась в XIX в. В числе первых проявили заинтересованность в данном виде обучения военные и образовательные структуры. Введение в конце 1850-х – начале 1860-х гг. гимнастики в качестве обязательного предмета обучения воина побудило военное ведомство начать подготовку офицерского состава на специальных курсах для проведения гимнастических занятий. С 1870 г. гимнастика была введена в программу учительских семинарий и будущих учителей стали обучать проведению занятий по гимнастике. С 1877 по 1882 г. П. Ф. Лесгафт возглавлял созданные им учебно-гимнастические курсы руководителей физической подготовки. В 1889 г. вышла в свет «Инструкция и программа преподавания гимнастики в мужских учебных заведениях» [Приводится по: 16, с. 83,

85]. Благодаря прогрессивной деятельности П. Ф. Лесгафта, в 1896 г. было создано единственное на тот момент профильное учебное заведение в стране – «Высшие курсы воспитательниц и руководительниц физического образования» [Приводится по: 3, с. 100]. Таким образом, к началу XX в. в России проводилась определенная подготовка кадров, способных осуществлять физвоспитание граждан, в том числе и специалистов, уровень образования которых фактически соответствовал высшему.

К этому же периоду, по свидетельству периодических изданий, относится появление физкультурных работников в Сибири. Инструкторы гимнастики, так называемые «чешские соколы» (от названия чешской или «сокольской» гимнастической системы), осуществлявшие свою деятельность в учебных заведениях региона после революции

1905 г., сыграли прогрессивную роль в распространении физкультуры среди молодежи [10].

Большую работу по подготовке физкультурных кадров в регионе проводил известный врач В. С. Пирусский. В 1910 г. он организовал в Томске первые в Сибири курсы гимнастики для выпускного класса учительского института (в составе 20 человек). По данным томского исследователя С. К. Иконникова, курсы являлись систематическими и включали теоретическую и практическую часть. В 1914 г. под руководством Владислава Станиславовича в городе функционировали краткосрочные курсы гимнастики для инструкторов и народных учителей. Данный вид обучения имел большое значение, т. к. учебных заведений для подготовки кадров по физическому образованию в России после закрытия курсов П. Ф. Лесгафта (1907 г.) не было. Прогрессивная деятельность В. С. Пирусского способствовала принятию решения о субсидировании Министерством народного просвещения двухгодичных «Курсов руководителей», открытие которых планировалось в 1917 г. Точные данные о количестве подготовленных в дореволюционный период инструкторов нами не выявлены, но мы можем предположить, что в масштабах Сибири их численность была несущественной [Приводится по: 6, с. 177, 189].

С установлением советской власти привлечение граждан к военно-физической подготовке приобрело массовый характер (осуществлялось в рамках деятельности организации Всевобуч), что предопределило высокий уровень дефицита кадров соответствующего профиля. Наиболее простым и рациональным способом обеспечения кадрами организации Всевобуч в Сибири было привлечение к этой работе бывших и действующих физкультурников и спортсменов, а также лиц, имевших специальное спортивное образование. Приказ об их регистрации по Западно-Сибирскому военному округу был издан в феврале 1920 г. (№ 206, от 23 февр. 1920 г.). Сроки выполнения приказа были минимальными. Например, в Алтайской губернии, лица, окончившие центральные и окружные инструкторские курсы допризывной военной подготовки и спорта, а также какие-либо прочие спортивные курсы дореволюционного времени, должны были не позднее 15 мая 1920 г. быть назна-

чены непосредственно на инструкторские должности по своим специальностям. В основном инструкторы имели большой практический опыт, а теоретическая подготовка была минимальной\*.

Базой для подготовки кадров инструкторов-агитаторов Всевобуча в начале 1920-х гг. явилась школа низшего комсостава. В целях обеспечения соответствующими кадрами Сибирских регионов, началась подготовка инструкторов по спорту на кратковременных курсах, к прохождению которых привлекались до 40 % «активных работников» – членов клубов. Так, при Томском Терполокруге были созданы кратковременные курсы, где проходили обучение все младшие инструкторы и часть сотрудников Всевобуча (30 чел.)\*\*.

Курсы подготовки инструкторов физической культуры, куда принимались юноши призывного возраста, были созданы в 1920 г. и при штабе Алтайского территориального округа обороны [Приводится по: 1, с. 15.]. Программа этих курсов не предусматривала глубокой теоретической подготовки, тем не менее, слушатели получали элементарные знания, без которых была невозможна организация процесса военно-физической подготовки.

Пунктом обучения специалистов по военно-физической подготовке более высокого уровня стала Сибшкола физобразования, формирование которой началось в апреле 1920 г. в Омске. Сибшкола была единственной в Сибири и создавалась в целях обеспечения аппарата Сибвсевобуча квалифицированными кадрами. На момент открытия школа имела название: «Курсы инструкторов спорта и допризывной подготовки Западно-Сибирского военного округа» [2]. В декабре 1920 г. школу перевели в Томск [5]. В ней готовили инструкторов к проведению практических занятий по военно-физической подготовке [4]. Уже в 1922 г. насчитывалось 480 выпускников школы. С одной стороны, численность получившего образование контингента была немалой, с другой – масштаб предстоящей работы и предполагаемый охват территорий были настолько значитель-

\* Государственный архив Алтайского края (ГААК). Ф. Р-10. Оп. 1. Д. 563. л. 196, 196 оборот.

\*\* Центр документации новейшей истории Томской области. Ф. 1. Оп. 1. Д. 11. л. 76 оборот.



ными, что данное количество выпускников не могло удовлетворить существовавшие потребности Сибирских регионов в кадрах. Помимо этого, закончившие школу молодые люди осуществляли свою трудовую деятельность не только в сфере физической культуры, но и в других организациях (военных, партийных и комсомольских), заинтересованных в специалистах данного профиля [2].

Активную работу по подготовке кадров после революции 1917 г. продолжил врач и общественный деятель В. С. Пирусский, обосновавший в начале 1920-х гг. необходимость и возможность открытия в г. Томске высшего физкультурного учебного заведения. Постановление Сибревкома об организации института физической культуры в Томске, «как милитаризованного учреждения», было принято 6 октября 1920 г., по данным, представленным С. К. Иконниковым, а в октябре 1921 г. утверждено Наркомздравом РСФСР [Приводится по: 6, с. 200, 201 стр.]. По данным архивных источников ЦДНИ ТО, выявленных автором, постановление Сибревкома вышло в ноябре 1920 г.\*. Институт осуществлял подготовку квалифицированных преподавателей физической культуры, в том числе и через ускоренные курсы.

Таким образом, к началу 1920-х гг. в Сибири существовало два учебных заведения, пропагандировавших физическую культуру и готовивших соответствующие кадры: Институт физической культуры, находящийся в ведении Сибздрави, и средняя Сибирская военная школа инструкторов физического образования, курируемая аппаратом Сибвсеобуча.

Между тем, для массового внедрения физической культуры в рабочую среду явно не хватало соответствующих специалистов. В начале 1923 г. (04.01.1923 г.) секретарем ЦК РКСМ на места было направлено письмо, в котором, на примере Московской организации РКСМ, демонстрировались подходы к формированию кадрового состава физкультурных работников. В конце 1922 – начале 1923 г. при Московском ИФК, для членов РКСМ (на 40 чел.), были созданы краткосрочные рабочие курсы спорта, которые выпускали организаторов и помощни-

ков спортячек. Все студенты 2 и 3 курсов института использовались в качестве инструкторов физкультуры и спорта для работы в физкультурных ячейках на фабриках и заводах. В связи с этим, они освобождались два раза в неделю от занятий в институте, а их работа на заводах являлась частью практической учебной программы. Оплата приглашенного в каждую ячейку РКСМ инструктора-студента осуществлялась из заводских средств по договоренности с заводоуправлением. Помимо студентов, Московская организация РКСМ приглашала инструкторов, работавших раньше во Всеобуче, или спортобществах, или окончивших то или иное учебное заведение или курсы по физической культуре. Для объединения всех работников физкультуры и выработки системы подхода к физвоспитанию среди рабочей молодежи, приспособляясь к производственным условиям, московская организация РКСМ создала при ИФК Центральный клуб физкультуры (в документе название написано неразборчиво). Клубу предоставлялось право использовать оборудованные залы, «научные силы» для лекций, практикуемых в кружках и на спортплощадках. Клуб был взят на содержание как клуб РКСМ, отдела Народного образования и Губполитпросвета. Помощь оказывали также Совет ФК, Губком РКП (б). Коллегия Наркомздрава и т. Семашко разрешили РКСМ широко использовать Институт ФК и постановили ввести в правление института постоянного представителя РКСМ. Данная мера позволила создать больше кружков и ячеек комсомола и усилить его влияние на физкультурные массы. Вся эта работа, осуществляемая Московским Губкомом РКСМ в Отделе физкультуры, носила название пролетфизкульты. Итогом проведенной за три месяца работы стало создание 40 ячеек физкультуры на заводах Москвы, 6 спортсекций при районных клубах РКСМ и распространение физкультурной работы по уездам. ЦК РКСМ призывал учесть этот опыт и внедрить его\*\*.

Безусловно, опыт московского комсомола был востребован на местах, особенно в г. Томске, где имелись профильные учебные заведения. Вопросы физической куль-

\* Центр документации новейшей истории Томской области. Ф. 23. Оп. 1. Д. 520. л. 122.

\*\* Центр документации новейшей истории Томской области. Ф. 3. Оп. 1. Д. 32. л. 79, 79 оборот.

туры вошли в план работы политпросвета Сиббюро ЦК РКСМ (с 29 февр. по 1 мая 1923 г.). Планировалось привлечь через Сибсовет физической культуры ИФК для разработки вопросов пролетфизкультуры, начать подготовку рабфака при ИФК и краткосрочных курсов, а также выработать программу для подготовки к лету «элементарных инструкторов» физкультуры из комсомольцев-физкультурников\*.

Выполняя указания Сиббюро ЦК РКСМ, ТИФК 2 мая 1923 г. открыл новый прием слушателей на ускоренный курс (1,5 года). Правила приема включали проверку знаний русского языка, математики и физики по программе, выработанной советом Института, применительно к объему школы 2 ступени. Кроме теоретических дисциплин, абитуриенты подвергались особому испытанию по политграмоте. Томскому губкому РКСМ, по сообщению (и, видимо, по настоянию) секретаря Сиббюро ЦК РКСМ, ТИФК предоставлял 10 мест\*\*.

Однако, несмотря на огромный объем существующей и предполагаемой работы, во второй половине 1923 г. ИФК в г. Томске прекратил свою деятельность. Основной причиной закрытия института, по официальным данным, стала невозможность его перевода на госснабжение. Архивные материалы дают нам основание предположить, что, помимо нехватки финансирования, были и другие – скрытые причины закрытия вуза, т. к. коммерческая деятельность учебного заведения была вполне успешной [14, с. 35, 40].

Практически сразу после закрытия института комсомол выступил с инициативой организации Сибирского техникума физкультуры «для воспитания союзных работников по физкультуре». Для организации РКСМ было важно установить абсолютное влияние комсомола в сфере физической культуры. Предложение было высказано на Сибсовещании РКСМ в конце 1923 г., которое считало необходимым содержание в каждом промышленном комитете, Губкоме, Сиббюро ЦК РКСМ одного платного работника-ор-

ганизатора, фактически ведающего работой по физкультуре. Помимо этого, предлагалось создание при райкомах, укомах РКСМ бюро физкультуры как органа фактического руководства по физической культуре. Для организации техникума физкультуры Сиббюро ЦК РКСМ предполагал использование бывшего института физической культуры в Томске. Для повышения квалификационного уровня инструкторского состава было предложено устраивать в городах губернии периодические занятия. Кружки физкультуры должны выписывать журналы «Известия спорта» и «Физическая культура» и др. физкультурную литературу. Однако инициатива комсомола не была реализована и техникум в г. Томске так и не был открыт\*\*\*.

С 1923 г. до конца 1920-х гг. основным способом повышения квалификации сибирских физкультурных работников в Западной Сибири стала курсовая подготовка. Например, уже в 1924/25 гг. Томским губернским Советом ФК были организованы курсы по повышению квалификации инструкторов физической культуры [14].

Томск был не единственным городом в Западной Сибири, где осуществлялась работа по обучению физкультурных кадров. Например, в г. Новониколаевске (ныне Новосибирск) повышение квалификации физкультурных работников путем курсовой подготовки осуществлялось на протяжении нескольких лет. В 1921 г. в городе были организованы курсы Всеобуча, в 1922 г. был создан учебный центр, осуществлявший подготовку руководителей для работы в школах и кружках физкультуры, а в 1924 г. были открыты курсы по подготовке инструкторов по физической культуре [Приводится по: 12, с. 70; 13, с. 85.]. В июле 1925 г. в Омске был проведен торжественный выпуск слушателей, окончивших 6 месячные городские курсы инструкторов физической культуры\*\*\*\*.

Выявить численность подготовленных в начале 1920-х гг. в Западной Сибири кадров в настоящий момент не представляется возможным, между тем, в архивах сохранилась качественная характеристика инструктор-

\* Центр документации новейшей истории Томской области. Ф. 3. Оп. 1. Д. 32. л. 230.

\*\* Центр документации новейшей истории Томской области. Ф. 3. Оп. 1. Д. 32. л. 323, 326.

\*\*\* Центр документации новейшей истории Томской области. Ф. 3. Оп. 1. Д. 32. л. 1360.

\*\*\*\* Исторический архив Омской области (ИАО). Ф. 28. Оп. 1. Д. 35. л. 329.

торского состава региона.

Для определения уровня подготовки физкультурных кадров в 1925 г. Сибирский совет ФК при Сибревкоме принял решение о проведении экспертизы (заседание 4 июля 1925 г., протокол № 13)\*. Данное мероприятие осуществлялось в обязательном порядке в губернских городах специальными комиссиями ГСФК по программе, изданной Сибкрайсоветом ФК и включавшей теоретическую и практическую часть, а также проверку политзнаний. Экспертизе подлежали все инструкторы-руководители физкультуры в дошкольных учреждениях, школах, детдомах, клубах, пионеротрядах, площадках, не прошедшие курсы в специальных учебных заведениях. От прохождения экспертизы освобождались учителя школ 1-й ступени, осуществлявшие проведение занятий физической культурой на основании программ ГУСа (Государственный ученый совет). Согласно правилам, инструкторы, не выдержавшие экспертизы, подлежали снятию с работы или переводу в помощники инструкторов. В результате преподаватели были разделены на 2 категории: старшая и младшая, о чем выдавалось соответствующее удостоверение. Старшие инструкторы имели право самостоятельно руководить занятиями и нести ответственность за их постановку. Младшие инструкторы допускались к занятиям под руководством старших и фактически являлись их помощниками. Отличия в квалификации младших инструкторов и помощников инструкторов в представленных архивных документах не были обозначены, предположительно, что в обоих случаях это был очень низкий уровень специальной подготовки\*\*.

По итогам проверки, прошедшей к началу 1926 г., было выявлено, что основная масса инструкторов имела очень низкую квалификацию. Например, при численности инструкторов физической культуры по Омскому округу на октябрь 1926 г. в 31 чел. (28 чел. в городе, 3 чел. в деревне), только трое имели категорию старшего инструктора, 18 младших и 7 помощников инструкторов\*\*\*.

При условии четкого следования правилам проведения экспертизы, многие кружки могли остаться без инструкторов. В этой связи было принято решение повысить их квалификацию путем организации групп совершенствования инструкторов при СФК (при учебно-техническом комитете). Повторная экспертиза планировалась только после прохождения курса совершенствования\*\*\*\*.

Помимо этих категорий физкультурных работников, уже в это время существовали инструкторы-общественники (однако их процент был незначителен) и инструкторы по отдельным видам спорта (которых также практически не было). Для подготовки вожатых отрядов ЮП в качестве инструкторов в кружках использовались активные физкультурники\*\*\*\*. Здесь необходимо уточнить, что в дальнейших отчетах (особенно 1930-х гг.) использовалась другая терминология, характеризующая уровень квалификации физкультурных работников. Попытка дифференцировать специалистов по уровню подготовки обозначила новый качественный подход к формированию кадрового состава, закономерным продолжением которого должна была стать организация системы повышения квалификации.

В 1927 г. на региональном уровне было принято решение организовать в г. Томске (не позднее 15.02.1927 г.) Сибирские краевые курсы «повышенного типа» для переподготовки работников физической культуры (45 человек). В Положении о курсах обозначалась цель их открытия: создание «постоянного кадра работников в этой области в Сибкрае». Обучение было рассчитано на 3,5 месяца и включало теоретический и практический разделы (всего 320 часов). Окончившие курсы получали звание инструктора физической культуры и соответствующее свидетельство. На курсы командировались заместители председателей Окрсветов физкультуры и инструкторы физкультуры, отвечавшие определенным требованиям к физической подготовке,

\*\*\* Исторический архив Омской области (ИАОО). Ф. 28. Оп. 1. Д. 117. л. 212.

\*\*\*\* Центр документации новейшей истории Томской области. Ф. 3. Оп. 1. Д. 209. л. 909.

\*\*\*\*\* Исторический архив Омской области (ИАОО). Ф. 28. Оп. 1. Д. 117. л. 212.

\* Государственный архив Новосибирской области (ГАНО). Ф. 28. Оп. 1. Д. 117. л. 107, 108.

\*\* Государственный архив Новосибирской области (ГАНО). Ф. 189. Оп. 1. Д. 1. л. 90.

с образованием не ниже школы 1 ступени (начальная школа)\*. Помимо этого, в конце 1926 г. Сибирским краевым Советом ФК при Сибисполкоме было принято решение о проведении краевых курсов по подготовке так называемых «низовых работников» по физкультуре в Новосибирске (срок созыва не устанавливался)\*\*.

Большую заинтересованность в данном обучении проявил краевой комитет комсомола, направивший в январе 1927 г. соответствующие письма всем окружкам комсомола (№ 94 от 04.01.1927 г.). В письмах была обоснована необходимость повышения квалификации комсомольских работников в области физической культуры: «в целях обеспечения влияния ВЛКСМ на физкультурное движение, а также в целях придания организационного однообразия в построении советов, Крайком предлагает принять активное участие в комплектовании предоставленных на курсы мест\*\*\*. Несмотря на настоятельные рекомендации Краевого комитета, активность комсомольцев была невысокой и курсы подготовки инструкторов, например в Томске, посещались нестабильно [17].

Между тем, подготовка политически грамотных квалифицированных физкультурных работников, способных осуществлять идеологическое влияние на массы, приобретала все большую значимость в связи с усилением международной напряженности. В феврале 1927 г. британское правительство направило в СССР ноту за подписью британского министра иностранных дел Чемберлена. В ноте содержалось требование к СССР прекратить «антибританскую пропаганду» и военную поддержку революционного гоминьдановского правительства в Китае. Уже 27 февраля 1927 г. в газете «Правда» вышла статья под названием «Наш ответ на британскую ноту», а через 5 дней (2 марта) заметка, озаглавленная «Привет Кантону! Вот наш ответ Чемберлену!». Вслед за лозунгом «Наш ответ Чемберлену» в СССР развернулась советская про-

пагандистская кампания [11]. Фактически британская нота стала своеобразным катализатором, спровоцировавшим усиление политической пропаганды и военизации различных отраслей народного хозяйства страны. Военная направленность физической культуры в стране вновь стала доминирующей, как в начале 1920-х гг.

В целях обеспечения постоянного систематического руководства комсомола в организации обороны СССР, укрепления Красной Армии, проведения шефства над флотом, развития и постановки физкультурного движения, при ЦК ВЛКСМ Нацреспублик, Крайкомах, обкомах, Губкомах и укомках (окружках, райкомах) ВЛКСМ были организованы военно-физкультурные комиссии, которые пользовались правами отделов (Положение о военно-физкультурных комиссиях при комитетах ВЛКСМ, № 405/11 от 24.08.1927 г.)\*\*\*\*. В волкомах и остальных ячейках ВЛКСМ было осуществлено разделение на организаторов по военной и физкультурной работе, которые осуществляли свою деятельность на основе особого положения\*\*\*\*\*. В положении о физкультурных организаторах в ячейках, волкомах и райкомах ВЛКСМ была обозначена цель их создания: усиление комсомольского влияния и руководства физической культурой, развития и улучшения физкультурной работы на предприятиях, в деревнях и учебных заведениях, проведения решений комсомола в области физической культуры. Физкультурные организаторы выделялись из числа активных комсомольцев, «желательно занимающихся и интересующихся физкультурой». Данная формулировка свидетельствует о том, что эту должность могли занимать совершенно некомпетентные в области физической культуры лица. Работа организатора осуществлялась под непосредственным руководством Бюро ячейки, по ее плану, и, как правило, входила в состав Агитпропкомиссии\*\*\*\*\*.

Таким образом, усиление международной напряженности напрямую отразилось на

\* Государственный архив Новосибирской области (ГАНО). Ф. 189. Оп. 1. Д. 550. л. 12, 13.

\*\* Государственный архив Новосибирской области (ГАНО). Ф. 188. Оп. 1. Д. 377. л. 84.

\*\*\* Государственный архив Новосибирской области (ГАНО). Ф. 196. Оп. 1. Д. 301. л. 1.

\*\*\*\* Государственный архив Новосибирской области (ГАНО). Ф. 196. Оп. 1. Д. 410. л. 3.

\*\*\*\*\* Государственный архив Новосибирской области (ГАНО). Ф. 196. Оп. 1. Д. 411. л. 12.

\*\*\*\*\* Государственный архив Новосибирской области (ГАНО). Ф. 196. Оп. 1. Д. 411. л. 25.

формировании кадрового состава физкультурных работников. Акцент в подборе кадров сместился: предпочтение отдавалось работникам, имевшим высокий уровень идейно-политической, а не профильной подготовки. В сентябре 1927 г. Бюро ЦК ВЛКСМ утвердило (от 21.09.1927 г.) «Задачи физической культуры в связи с обороной страны». В документе отмечалось, что «в связи с возрастающей опасностью военного нападения на СССР, дело подготовки физически крепкого, стойкого и выносливого бойца приобретает колоссальное значение. Осуществление этой задачи в значительной степени падает на физкультурные организации. ЦК ВЛКСМ считает, что в настоящий период все содержание работы физкультурного движения должно быть связано с прививкой физкультурникам целого ряда боевых качеств, подготавливая из них бойцов». Характеризуя новые задачи физкультурного движения, было отмечено, что «нужны кадры, которые могут проводить правильную политическую линию в физической культуре, нужно провести отсев чуждых элементов...». В этой связи подготовка политически грамотных квалифицированных физкультурных работников, способных осуществлять идеологическое влияние на массы, приобретало все большее значение\*.

Уже осенью 1927 г. в Новосибирске были организованы шестимесячные краевые курсы, участие комсомольцев в которых было необходимо для решения поставленных перед ВЛКСМ задач [Приводится по: 9, с. 56.]. В апреле 1928 г. окружные комитеты ВЛКСМ Сибири в срочном порядке начали кампанию по выделению физкультурорганизаторов ячеек\*\*.

Создание сети заведующих военно-физкультурными отделами и военфизкультурорганизаторов способствовало расширению влияния комсомола в сфере физической культуры. Деятельность военно-физкультурных отделов ОК ВЛКСМ была многогранной, как и спектр решаемых задач: военно-физкультурная работа; вовлечение всех комсомольцев в Осоавиа работу; связь

с Красной Армией; участие в проведении призыва; участие в допризподготовке; туризм и многое другое. В большинстве своем комсомольцы имели, в лучшем случае, курсовую подготовку, а основной задачей их деятельности была идеологическая пропаганда в физкультурных массах\*\*\*.

Направление комсомольцев в ряды физкультурных инструкторов, помимо политической подоплеки, имело еще одну причину. В конце 1920-х гг. наблюдался существенный «кадровый голод» в физкультурных организациях. Наиболее образованные инструкторы меняли профиль своей профессиональной деятельности. Местные власти пытались повысить качество работы инструкторов физической культуры и привлечь внимание общественности к этой деятельности. Например, в Томске был организован конкурс на лучшего инструктора и физкультурный кружок (с 15 декабря 1927 г. по 1 марта 1928 г.). Оценку конкурсантов производила квалифицированная комиссия при ОСФК по экспертизе и присвоению званий о допуске к занятиям по физической культуре помощников инструкторов и преподавателей физкультуры [18]. Однако данная мера не внесла существенных изменений в кадровой обеспеченности сферы и не повысила интерес к профессии физкультурного работника в рабочей среде.

Одной из весомых причин оттока работников из сферы физической культуры являлось ограничение материального стимулирования. Например, ежемесячный оклад инструктора физической культуры на станции Томск-2 в 1928 г. составлял 70 руб., а в 1929 г. – 33 руб. Еще хуже была ситуация в профсоюзных кружках, где ежемесячная оплата труда инструкторов в 1929 г. составляла 15–25 руб. в месяц [7]. Для сравнения укажем, что уровень средней заработной платы по стране составлял в 1929 г. 75 руб. [15]. Таким образом, предлагаемая инструкторам заработная плата могла обеспечить только очень низкий уровень существования. В этой связи закономерно, что управленцы делали ставку на энтузиазм комсомольцев, которые находились на передовых позициях в решении важных для государ-

\* Государственный архив Новосибирской области (ГАО). Ф. 196. Оп. 1. Д. 410. л. 13.

\*\* Государственный архив Новосибирской области (ГАО). Ф. 196. Оп. 1. Д. 441. л. 24.

\*\*\* Государственный архив Новосибирской области (ГАО). Ф. 189. Оп. 1. Д. 1. л. 90.

ства задач, причем без особых материальных притязаний.

Помощь активных и политически грамотных молодых людей в конце 1920-х гг. требовалась повсюду. В стране в тот период происходили существенные экономические преобразования: было введено централизованное планирование развития народного хозяйства по пятилетним планам или «пятилеткам». Первые «пятилетки» формировались с целью быстрой индустриализации страны, и основное внимание в них уделялось тяжелой промышленности. Именно в эти годы началось строительство заводов – гигантов в Сибири (Металлургический комбинат в Сталинске, шахты Кузбасса)\*.

В феврале 1929 г. было принято постановление ЦК ВКП (б) «Об очередных задачах комсомольской работы и задачах партийного руководства комсомолом», в соответствии с которым комсомольские организации обязывались мобилизовать молодежь на решение задач социалистического строительства и реконструкцию народного хозяйства. Одним из направлений деятельности комсомола являлась помощь физкультурным организациям в повсеместном распространении физической культуры. Между тем, задекларированное комсомольской организацией активное участие в физкультурной работе на тот момент так и осталось на бумаге. В томской газете «Красное знамя» в конце 1929 г. отмечалось: «до сих пор в Томске инструкторами становились те, кому негде было приткнуться на другую работу. Это в большинстве случаев были чуждые рабочим лица» [8].

Крайне ограниченную численность партийно-комсомольской прослойки в составе инструкторов выявила проведенная в 1929 г. квалификационная экспертиза в г. Томске. Вероятность ее проведения в других округах достаточно высока, однако соответствующие архивные данные не были обнаружены. Оценке подвергался уровень теоретических знаний и практической подготовки. Помощь в проработке соответствующих вопросов оказывал еженедельно функционирующий семинарий инструкторов. Экспертиза выявила очень низкий уровень практической

подготовки у большей части инструкторов (по лыжам и гимнастике) и повсеместное отсутствие в районах квалифицированных инструкторов-общественников\*\*.

Таким образом, к концу десятилетия обнаружилось явное противоречие между масштабом решаемых физкультурными организациями задач и численностью физкультурных кадров, попытка разрешить которое наблюдалась в Западной Сибири уже с начала 1930-х гг.

Исследование показало, что с установлением советской власти в Западной Сибири началась достаточно активная подготовка инструкторского состава, обусловленная необходимостью массовой военно-физической подготовки граждан страны. Наряду с профильным обучением, особое значение придавалось идейно-политической подготовке специалистов, т. к. в рамках деятельности физкультурных организаций осуществлялось не только военно-физическое, но и патриотическое, и идейное воспитание масс. Колоссальный объем работы обусловил привлечение к инструкторской работе и малообразованного контингента, имевшего лишь практический опыт в области физической культуры. Наиболее рациональной на тот период являлась курсовая подготовка кадров, осуществляемая и в Западной Сибири. Тем не менее, важнейшим событием стала организация в регионе в начале 1920-х гг. специальных профильных учебных заведений.

С середины 1920-х гг. в оценке уровня подготовки физкультурных кадров на первый план вышли профессиональные знания, умения и навыки. Новый – дифференцированный подход к формированию кадрового состава обозначился после прошедшей в Западной Сибири экспертизы. Ее итогом стало разделение специалистов на категории в зависимости от уровня подготовки и определение их компетенций. Политическая грамотность специалистов также принималась во внимание.

Усиление международной напряженности внесло с 1927 г. коррективы в формирование кадрового состава сферы физической культуры, активное участие в котором принимала организация ВЛКСМ. О повсеместном

\* Государственный архив Новосибирской области (ГАНО).

\*\* Центр документации новейшей истории Томской области. Ф.78. Оп. 1. Д. 415. л. 15

распространении политического влияния комсомольской организации свидетельствует образование военно-физкультурных комиссий при комитетах ВЛКСМ и массовое привлечение членов организации к прохождению курсовой подготовки кадров. Приоритетные позиции при подготовке физкультурных кадров заняло формирование четких идейно-политических установок, которые в совокупности с профессиональными знаниями в области физической культуры органично дополняли друг друга и были в этот период неразделимы. Знания и навыки инструкторов физвоспитания в области военной подготовки в этот период, как и в начале 1920-х гг., вновь стали актуальны и необходимы.

На протяжении всего исследуемого периода уровень востребованности физкультурных кадров был очень высокий, а их явная нехватка сопровождалась низким квалификационным уровнем основной массы работников. Создание специальных учебных заведений в Сибири и организация краткосрочных курсов стало попыткой сбалансировать спрос и предложение специалистов в сфере физической культуры на региональном уровне. Между тем, с закрытием существовавших профильных образовательных учреждений, удовлетворить потребности Западной Сибири в специалистах было невозможно.

Произошедшие в конце 1920-х гг. внутриэкономические и внешнеполитические изменения стали предпосылкой расширения физкультурной работы в стране и повлияли на дальнейшее формирование кадрового состава и организацию подготовки физкультурных кадров.

#### Библиографический список

1. Буракова О. В. Из истории физической культуры и спорта на Алтае в 1920–1970-е гг. // Проблемы физической культуры и спорта на Алтае. – Барнаул, 2000. – Вып. 2. – С. 14–18.
2. Военно-спортивно-учебные заведения г. Томска. Сибшкола физобразования // Красное знамя. – 1922. – 20 мая. – № 108.
3. Голощапов Б. Р. История физической культуры и спорта: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. – М.: Академия, 2004. – 312 с.
4. Демидович В. Октябрь и Всевобуч // Красное знамя. – 1922. – 9 нояб. – № 250.
5. Извещения // Знамя революции. – 1921. – 16 авг. – № 42.
6. Иконников С. К. Доктор Пирусский. – Томск: DPrint. – 2005. – 372 с.
7. Красное знамя. – 1929. – 23 нояб. – № 270.
8. Красное знамя. – 1929. – 7 декаб. – № 278.
9. Майзлин М., Геркач Л. Школа бодрости и здоровья: Спортивный Новосибирск за 50 лет. – Новосибирск: Западно-Сибирское книжное издательство, 1967. – 70 с.
10. Мурфи Т. Спорт в Томске // Знамя революции. – 1920. – 13 июня.
11. Наш ответ Чемберлену [Электронный ресурс]. – URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 28.01.2015).
12. Носов И. А. Физическая культура и спорт в Западной Сибири: Хроника. События. Люди. Том 1. – Новосибирск: ООО Рекламно-издательская фирма «Новосибирск», 2012. – 316 с.
13. Плоскоголовая Т. И. 80 лет со дня открытия в Новониколаевске Первого Сибирского праздника физической культуры (1924 г. 24 августа – 2 сентября) / Календарь знаменательных и памятных дат по Новосибирской области, 2003. – Новосибирск: Новосиб. гос. обл. науч. библ. – 2003. – 192 с.
14. Сарычева Т. В. История становления и развития физической культуры в Томской губернии (области) начало XX в. – 1945 г.: монография. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2013. – 132 с.
15. Средние зарплаты в царской России, СССР и РФ с 1853 г. по 2015 гг. [Электронный ресурс]. – URL: <http://oposcuu.com/wages.htm> (дата обращения: 30.01.2015).
16. Столбов В. В. История и организация физической культуры и спорта. – М.: Просвещение, 1982. – 287 с.
17. Физкультура // Красное знамя. – 1927. – 1 апр. – № 71.
18. Физкультура // Красное знамя. – 1927. – 11 декаб. – № 285.
19. Физкультура // Красное знамя. – 1929. – 15 нояб. – № 255.

***Sarycheva Tatiana Valeriyevna***

*Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Department of Physical Education, Tomsk Polytechnic University, sarycheva\_tv\_1@mail.ru, Tomsk*

***Turygin Sergei Pavlovich***

*Cand. Sci. (Biologi.), Assoc. Prof., Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk*

**FORMATION OF TEACHING STAFF IN THE SPHERE  
OF PHYSICAL TRAINING IN WESTERN SIBERIAN REGION  
IN 1920TH AND ITS CHARACTERISTIC**

*Abstract.* The article contains short information about the training of physical culture instructors in Western Siberia in pre-revolutionary period and the role of V. S. Pirussky in the formation of special courses and organization of physical training university in 1920 is characterized. There presented some facts about the activity of Vseobuch organization in the sphere of sport- military staff training in the region in the early 1920's. The material contains the facts about the training courses for fitness instructors, which dominated at that period. The work touches the questions of educational level of fitness specialists. The classification of educational level of teachers and instructors and the material status of specialists in the region are highlighted in the article. The article analyses the influence of internal and foreign events and economical conversions on the process of staff formation in the sphere of physical culture in Western Siberia. The state influence on personnel policy is studied as well. There presented the information about ideological and political effect of the Youth Communist Organization on the process of physical culture management structures stuffing and instructors stuffing, about organization of sport-military commissions on the basis of Young Communist League committees and selection of active sport instructors from the numerous active komsomol members.

*Keywords:* specialists in the sphere of physical training, fitness instructors, preparation of physical training personnel.



## ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

---

УДК 796.5+37.0

**Логвинов Виктор Сергеевич**

*Младший научный сотрудник, Санкт-Петербургский научно-исследовательский институт физической культуры, VSLogvinov@rambler.ru, Санкт-Петербург*

**Семиреков Владимир Александрович**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания, Новосибирский государственный педагогический университет, vsetirekoff@yandex.ru, Новосибирск*

**Тарасов Ариан Егорович**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры, Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова, TARASOV@rambler.ru, Якутск*

**Шеманаев Владимир Кириллович**

*Кандидат педагогических наук, профессор кафедры, Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта, kirilych@bk.ru, Санкт-Петербург*

### НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНСТРУКТОРА-ПРОВОДНИКА СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ТУРИЗМА (РУКОВОДИТЕЛЯ ТУРИСТСКОГО ПОХОДА)

*Аннотация.* В статье рассматриваются проблемы формирования управленческой компетенции инструктора-проводника спортивно-оздоровительного туризма. Определены методы и наиболее важные аспекты подготовки руководителя туристских маршрутов. Раскрыто понятие «управленческой адаптации руководителя», выявлены условия ее успешного осуществления, охарактеризованы индивидуальные стили адаптационного процесса. Авторы полагают, что обучение руководителей походов и инструкторов-проводников активного туризма социальным и психологическим методам управления малой группой обеспечит повышение эффективности их профессиональной деятельности (руководства туристами на маршруте) и, как следствие, повысит безопасность при проведении туристских мероприятий в целом.

*Ключевые слова:* спортивно-оздоровительный туризм, управленческая компетенция, психологические методы, психология малой группы.

В коммерческом (плановом) туризме руководителем туристской группы, в соответствии с Федеральным законом «Об основах туристской деятельности в Российской Федерации» от 24.11.1996 № 132-ФЗ (ред. от 30.07.2010), п. 12.: назначается инструктор-проводник, под которым понимается обладающее соответствующей квалификацией «...профессионально подготовленное лицо, сопровождающее туристов и обеспечивающее их безопасность при прохождении туристских маршрутов» [6]. В самостоятельном (спортивном и спортивно-оздоровительном) туризме руководителем похода становится турист, как правило, имеющий больший, чем у участников опыт походов в данном виде активного туризма, обладающий организаторскими способностями и пользующийся

авторитетом в туристском коллективе.

И в том, и в другом случае авторитет и компетентность руководителя (инструктора-проводника) являются основой успешного управления группой. В спортивном туризме существует устойчивое мнение, что авторитет и компетентность руководителя похода складываются из: прочного знания маршрута; правильного использования технических навыков и приемов; умения правильно оценивать сложную обстановку, принимать необходимые решения, осуществлять меры по обеспечению безопасности в походе; чувства ответственности не только за свои действия, но и за действия и поступки участников группы.

Парадокс состоит в том, что основной компонент деятельности руководителей по-

ходов (инструкторов-проводников) – управление группой – в педагогике спортивно-оздоровительного туризма традиционно упускается из виду. Эта ситуация, по нашему мнению, возникла в силу того, что управленческая наука существует вне сферы педагогики, хотя они, в некоторой степени, и соприкасаются, но значительно менее тесно, чем, например, психология и педагогика. Следствием этого является полное отсутствие в образовательных программах по спортивно-оздоровительному и спортивному туризму разделов, относящихся к собственно управленческой деятельности руководителей походов, хотя некоторые аспекты управления в специальной литературе иногда освещаются (коммуникация, лидерство, конфликты). Более того, научных исследований по этой тематике в спортивно-оздоровительном и спортивном туризме не проводилось. Мы полагаем, что обучение руководителей походов и инструкторов-проводников активного туризма социальным и психологическим методам управления малой группой могло бы способствовать повышению эффективности их профессиональной деятельности, в частности качества руководства туристами на маршруте, и, как следствие, повышению безопасности туризма.

Наш подход заключается в том, что руководителей туристских походов (инструкторов-проводников спортивно-оздоровительного туризма) в процессе подготовки следует обучать методам, разработанным в теории управления и эффективно используемым в управленческой практике, в частности в управлении малыми группами. При этом за основу мы берем компетентностный принцип рассмотрения деятельности руководителя.

Деятельность участников туристского похода спортивной направленности следует отнести к деятельности в экстремальных условиях. Следовательно, и деятельность руководителя по управлению группой рассматривается как управленческая деятельность в экстремальных условиях [12]. В этом плане проблемы управления имеют свою специфику. Перечислим наиболее важные аспекты процесса подготовки и формирования управленческих компетенций руководителей (инструкторов-проводников).

1. Разработка требований к профессио-

нальной подготовке и подготовленности руководителей экстремального профиля.

2. Отбор руководителей из числа специалистов для обучения и работы в экстремальных (походных) условиях.

3. Разработка программ профессиональной экстремально-психологической подготовки руководителей.

4. Соответствие психологического профиля руководителя модели личности, успешно действующей в экстремальных условиях.

5. Оценка профессионального экстремально-психологического потенциала руководителей групп.

6. Развитие способности к регулированию коммуникативных процессов в экстремальных условиях.

7. Использование методов оптимизации психических состояний руководителей и участников походов в экстремальных условиях.

Особо следует выделить проблему лидерства, поскольку феномен лидерства тесно связан с регулированием внутригрупповых межличностных отношений в микросреде [5]. Туристская группа и представляет собой автономно существующую микросреду. Желательно, чтобы руководитель был лидером в этой группе.

В отношении психологического управленческого воздействия считается целесообразным разграничение таких понятий, как: средства воздействия, приемы воздействия, методы воздействия, технологии воздействия [4].

К средствам воздействия относятся вербальное и невербальное воздействие, вовлечение в организационную деятельность, регулирование степени удовлетворения потребностей. Прием воздействия – это определенное сочетание средств воздействия, обеспечивающее решение конкретной психологической задачи. Метод воздействия – это совокупность приемов воздействия при решении однотипных психологических задач.

Технология воздействия – это решение нескольких психологических задач в контексте конкретных ситуаций. Например, при разрешении конфликтов.

Обучение руководителей туристских походов (инструкторов-проводников спортивно-оздоровительного туризма), основанное на теории и практике управления, должно быть нацелено на овладение средствами

воздействия, конкретными приемами, методами и технологиями, обеспечивающими высокую эффективность управленческой деятельности.

Существуют различные определения понятия «управление». Приведем одно из них, данное В. А. Розановой, которая считает, что управление есть совокупность системы скоординированных мероприятий, направленных на достижение значимых целей организации [9].

В нашем случае управляемой системой является туристская группа. Руководитель туристского похода – субъект управления. Участники похода – объекты управления. Субъект-объектные отношения призваны регулировать деятельность участников посредством управленческих воздействий, контролировать деятельность участников и ее результаты, а также управлять конфликтными ситуациями.

Возможен также и субъект-субъектный подход к управлению, ориентированный на управленческое взаимодействие.

Наибольший интерес в психологии управления, применительно к туризму, представляют следующие проблемы: проблема адаптации руководителя, проблема межличностного восприятия участников похода [11], проблема психологического климата в малой группе [13], проблема стиля руководства в походе, проблема неформального лидера, проблема диагностики психологических особенностей руководителя и участников туристского похода и др.

Для решения указанных проблем необходимо:

- осуществить отбор и апробирование управленческих методов применительно к активному туризму;
- разработать учебный курс для обучения методам управления руководителями туристских походов и инструкторов-проводников;
- определить методы контроля и оценки уровня управленческой компетенции руководителей туристских групп и инструкторов-проводников активного туризма.

Далее мы рассмотрим более подробно некоторые из отмеченных проблем и пути их решения.

Управленческая деятельность руководителя похода имеет ряд существенных особенностей, отличающих ее от деятель-

ности участников. Руководитель планирует, организует, мотивирует и контролирует участников, а также несет ответственность за положение дел, включая жизнь и здоровье участников. При этом деятельность проходит в условиях постоянно изменяющейся внешней среды. Ввиду этого адаптация руководителя является особой проблемой в психологии управления.

Под управленческой адаптацией руководителя похода мы будем понимать процесс и результат таких гармоничных субъект-объектных отношений, которые позволяют достичь цели, поставленной перед группой. Условием успешной адаптации является формирование у руководителя ряда необходимых качеств, таких как стремление к лидерству, настойчивость, активность, рациональный подход к возникающим проблемам, предвидение новых проблем, способность к планированию деятельности на основе развития навыков к систематизации, последовательности и целенаправленности. На эти качества должно быть обращено особое внимание при подготовке руководителей туристских походов. При этом должны диагностироваться и учитываться индивидуальные стили адаптационного процесса.

А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов различают четыре типа социальной адаптации [8].

*Первый тип* с направленностью вектора активности «вовне», когда руководитель активно влияет на среду – участников туристской группы.

*Второй тип* с направленностью вектора активности «внутри», когда руководитель активно приспосабливает себя к среде, корректируя свои собственные социальные установки и поведенческие стереотипы.

*Третий вариант* – это тип активного поиска в социальном пространстве новой среды с высоким адаптивным потенциалом.

*Четвертый тип* (наиболее эффективный) – это вероятностно-комбинированный, основанный на комбинации трех вышеприведенных.

Наряду с типологией социальной адаптации важной чертой руководителя похода является его стиль управленческой деятельности. В узком смысле это обусловленная типологическими особенностями устойчивая система работы, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему

осуществлению данной деятельности.

Рассмотрим популярную классификацию стилей руководства, предложенную Д. Я. Райгородским [7].

Первый стиль – авторитарный, или директивный, характеризуется полным единоначалием руководителя. Такие руководители походов (инструкторы-проводники спортивно-оздоровительного туризма) стремятся контролировать всю деятельность и поведение участников и обычно с симпатией относятся к тем, кто не возражает им ни в чем. Такой стиль руководства может приводить к созданию в группе нездорового психологического климата.

Второй стиль – демократический, или коллегиальный, при котором руководитель передает часть своих полномочий и функций членам группы. Принятие решений сопровождается групповым обсуждением вопросов и согласованием предложений с мнением группы. В ближайшее окружение таких руководителей входят наиболее компетентные из участников похода.

Третий стиль – либеральный (попустительский, или свободный), при котором вмешательство руководителя в процесс управления группой минимально.

Обычно в своей работе любой руководитель применяет все три стиля, но в разной степени выраженности каждого из них (директивно-либеральный, директивно-коллегиальный, коллегиально-либеральный). В процессе подготовки руководителей туристских походов возможна и необходима оценка и коррекция стиля руководства туристской группой.

Традиционно в сфере активных форм туризма (походы, выезды, слеты, соревнования) руководители не имеют специальной подготовки в области управленческой деятельности. Как правило, они являются инструкторами и тренерами по туризму и выдвигаются на роль руководителей либо стихийно (по желанию участников), либо по собственной инициативе при формировании группы самостоятельного туризма, либо административно, будучи членами спортивной организации.

В любом случае сформировавшаяся группа туристов может рассматриваться с социологических, психологических и педагогических позиций как малая группа людей,

участвующих в совместной деятельности и имеющая руководителя. Причем в спортивно-оздоровительном туризме руководитель, даже будучи на этапе формирования группы неформальным лидером, при постановке на учет становится формальным, имеет определенные обязанности и несет ответственность не только перед участниками похода, но и перед общественными и государственными организациями, выполняющими разрешительные функции (Т-С МКК и, в некоторых случаях, администрация ООТ). Комплекс упомянутых выше понятий, таких как «малая группа», «организация», «управление», «руководитель» является базовым в теории и практике управления.

Мы считаем, что необходимо использовать знания, опыт и методы управленческой науки, менеджмента, психологии управления и организационной психологии в педагогике профессиональной подготовки руководителей туристских походов [2].

Необычность такого синтеза заключается в том, что в процессе управления деятельностью группы людей или организации, как правило, не бывают приоритетными педагогические задачи, т. е. задачи обучения и воспитания. Основное внимание уделяется тому, как максимально эффективно использовать наличные человеческие ресурсы, главным образом интеллектуальные и физические. Этот прагматичный упор на конечный результат соответствует принятому нами компетентностному подходу к обучению и оценке деятельности руководителей спортивных походов.

Психологическое обеспечение организации деятельности туристской группы в условиях прохождения активного маршрута является сферой управленческой психологии туризма (УПТ), которую мы постулируем как обособленный раздел психологии, выделяя его из организационной психологии. При этом мы опираемся на идеи наших предшественников, разработчиков вопросов психологии управления в других видах спорта [1; 3].

Круг проблем УПТ широк и мы отметим лишь некоторые. Такие как: особенности принятия индивидуальных и групповых решений, лидерство, ответственность, допустимая степень риска, нормы поведения и ценности, планирование, психологи-

ческий климат группы, конфликты.

Объектом УПТ является деятельность руководителя туристского мероприятия в сфере активного туризма, определяемая целью достижения максимальной эффективности и избеганием опасностей при прохождении маршрута. При этом эта деятельность подчинена нормам и правилам, общепринятым в туризме. Эти нормы предполагают и порождают те социально-психологические отношения между людьми, которые называются управленческими. Такие отношения делают совместную деятельность малой группы организованной.

Таким образом, при формировании профессионально-профильных компетенций бакалавров по физической культуре по профилю подготовки «Спортивно-оздоровительный туризм» нам необходимо решить указанные выше проблемы в сфере управленческой психологии туризма и разрабатывать ППК по данному профилю подготовки уже с учетом управленческой составляющей профильной профессиональной подготовки.

#### Библиографический список

1. Головин О. В., Рябцев С. М. Основные положения концепции физкультурного занятия, построенного на основе системного подхода // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 6. – С. 250–256.
2. Ендропов О. В. Здоровьесбережение и проблемы оптимизации двигательной активности учащейся молодежи // Сибирский учитель. – 2011. – № 5. – С. 12–14.

3. Жариков Е. С., Шигаев А. С. Психология управления в хоккее. – М.: Физкультура и спорт, 1983. – 183 с.

4. Кабаченко Т. С. Психология управления. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 384 с.

5. Кричевский Р. Л. Психология лидерства. – М.: Статут, 2007. – 542 с.

6. Об основах туристской деятельности в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный Закон от 24.11.1996 № 132-ФЗ (ред. от 30.07.2010) п. 12. – URL: <http://base.garant.ru/Закон> (дата обращения: 25.01.15).

7. Райгородский Д. Я. Психология руководства. – Самара: Издательский дом «Бахрах-М», 2005. – 768 с.

8. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 479 с.

9. Розанова В. А. Психология управления. – М.: Альфа-Пресс, 2009. – 384 с.

10. Семиреков В. А. Модульный метод организации физкультурно-оздоровительной работы в производственном коллективе. – СПб., 2013. – 23 с.

11. Славка С. П. Психология малой группы. – М.: Экзамен, 2004. – 160 с.

12. Смирнов В. Н. Психология управления персоналом в экстремальных условиях. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 256 с.

13. Шикун А. Ф., Филиппова И. М. Управленческая психология. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 336 с.

14. Eckerstorfer K. Alternative forms of movement as an expression of a new youth culture and its effects on a school sport // Physical education and sports of children and youth. Conference proceedings. – Bratislava: Slovak Scientific Society for Physical Education and Sports, 1995. – P. 25–28.

#### **Logvinov Victor Sergeevich**

*Junior Researcher, St. Petersburg Research Institute of Physical Culture, VSLogvinov@rambler.ru, St.-Petersburg*

#### **Semirekov Vladimir Alexandrovich**

*Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Department, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk*

#### **Tarasov Arian Egorovich**

*Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Department, North-Eastern Federal University M. K. Ammosova, TARASOV@rambler.ru, Yakutsk*

#### **Shemanaev Vladimir Kirillovich**

*Cand. Sci. (Pedag.), Prof. of the Department, The Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health, kirilych@bk.ru, St.-Petersburg*

**SOME PROBLEMS OF FORMATION MANAGERIAL SKILLS  
OF INSTRUCTOR-CONDUCTOR OF SPORTS-HEALTH TOURISM**

*Abstract.* The problems of the formation of managerial competency instructors guide the sports tourism. In amateur (sports and fitness) tourism campaign manager, becomes a tourist, as a rule, having more experience than the participants in this type of hiking adventure tourism, organizational skills and has gained credibility in the tourism team. And in fact, the authority and competence of the manager (instructor guide) are the basis of successful management team. The authors suggest that leadership training hikes, as well as instructors, guides adventure tourism, social and psychological methods of control by a small group, could improve the efficiency of their professional activities (tourist guide on the route), and as a result, would increase the security of tourism.

*Keywords:* sports tourism, managerial competence, experience hiking, psychological methods.

*Афанасьева Раиса Альбертовна*

*Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой теории и практик специального обучения и воспитания, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, kaf\_pirsoiv@mail.ru, Иркутск*

## **ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОГРАММ, НАПРАВЛЕННЫХ НА СОДЕЙСТВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Аннотация.* Описывается опыт работы автора по проектированию программ, направленных на содействие профессиональному самоопределению детей и подростков с ограниченными возможностями жизнедеятельности. Выделяется спектр доступных профессий для описываемой категории лиц. В данной статье содержатся теоретические и практические материалы, которые можно использовать на различных этапах организации социально-трудовой реабилитации и профессионального самоопределения детей и подростков с ограниченными возможностями жизнедеятельности – при изучении этих процессов, при организации и проведении различных мероприятий, в том числе и диагностических, профориентационных, обучающих элементов профессиональной деятельности. Содержание каждого раздела коррекционно-развивающих и социально-адаптационных программ должно быть направлено на решение задач, соответствующих данной категории детей и подростков, должно содержать серии заданий, в комментариях к которым выделены ведущие виды деятельности. По каждому разделу необходимо прогнозировать потенциально возможные достижения детей и подростков с ОВЖ.

*Ключевые слова:* профессиональное самоопределение, ограниченные возможности жизнедеятельности, принципы проектирования программ, задачи и разделы программы содействия профессиональному самоопределению, профессиональные компетенции.

Процесс освоения подростком, имеющим ограниченные возможности жизнедеятельности (ОВЖ), любого вида деятельности достаточно длителен, постоянно требует организующего и обучающего внимания со стороны взрослого (родителя, педагога, психолога, воспитателя, мастера) на каждом этапе реализации процессуальной модели [7; 8].

Из выделенных Н. С. Пряжниковым типов профессионального самоопределения для людей с ОВЖ наиболее подходящими являются следующие: самоопределение в конкретной трудовой функции; самоопределение на конкретном трудовом посту; самоопределение на уровне конкретной специальности; самоопределение в конкретной профессии [5; 6].

Для самоопределения в конкретной трудовой функции характерна реализация себя в рамках выполняемой деятельности. Для внесения разнообразия в монотонность деятельности можно, учитывая специфику ограничений ребенка, варьировать в допустимых пределах порядок выполнения операций, вводить дополнительные функции и т. д. Например, при освоении деятельности садовника (садовая терапия)

можно чередовать подготовку почвы, полив, пикирование и т. д.

Самоопределение на конкретном трудовом посту предполагает выполнение довольно многообразных функций (например, труд садовника, плотника, сапожника и т. д.). Поэтому для определения склонности человека с ОВЖ к такому типу самоопределения необходимо, прежде всего, выявить его способность к смене деятельности в требуемом для этого вида труда режиме.

Самоопределение на уровне конкретной специальности предполагает сравнительно безболезненную смену различных трудовых постов и в этом смысле расширяет возможности самореализации личности. Например, штукатур-маляр, столяр-плотник и т. д.

Некоторые виды ограничений позволяют человеку с ОВЖ реализовать самоопределение в конкретной профессии, которое предполагает, что работник способен выполнять близкие смежные виды трудовой деятельности, относящиеся к группе родственных специальностей. Поэтому по сравнению с предыдущим типом самоопределения работник выбирает уже специальности, а не только

трудовые посты.

Критерием профессиональной пригодности является степень возможности психофизических функций приспособляться к профессиональному труду и его среде.

Возникновение избирательно-положительного отношения к профессии означает образование системы «человек – профессия», внутри которой осуществляется взаимодействие объекта и субъекта отношения.

Выбор профессии лицами с ОВЖ осложняется ограничениями в сфере их психофизических возможностей.

Существует ряд профессий, недоступных данной категории лиц:

- профессии, предъявляющие повышенные требования к интеллектуальным способностям;
- профессии, предъявляющие особые требования к коммуникативным способностям;
- профессии, возлагающие ответственность за безопасность окружающих;
- профессии, превосходящие физические возможности;
- профессии, усугубляющие имеющиеся заболевания.

Также при выборе профессий необходимо учитывать следующие факторы:

- особенности профессии и требования, которые она предъявляет человеку;
- индивидуальные особенности и способности, интересы личности;
- рекомендации об условиях труда;
- эмоциональные нагрузки;
- физические динамические нагрузки;
- организация рабочего места;
- вредность труда;
- общая характеристика предполагаемого коллектива [8].

Наиболее доступные для лиц с ОВЖ профессии и стандартные способности, которые необходимы для овладения этими профессиями, представлены в таблице.

Как показывает практика, люди с ограниченными возможностями в основном приобретают одну из перечисленных ниже профессий. Список составлен в соответствии с общероссийским классификатором профессий (ОК-016-94). Он может использоваться для разработки средств ориентации детей и подростков на ту или иную профессию: игр, диагностических и демонстрационных материалов. На основе данного

классификатора нами был подобран словарь профессий для детей и подростков с ОВЖ [1; 2; 3].

Приступая к проектированию программы профессионального самоопределения, прежде всего, необходимо выделить основные принципы, в соответствии с которыми должны разрабатываться такие программы, определить задачи, обозначить основные структурные компоненты.

В результате исследований нами был выделен комплекс принципов коррекционно-развивающих и профессионального самоопределения. Мы взяли за основу следующие коррекционно-развивающие принципы: генетического хода развития ребенка; развивающей направленности обучения и воспитания; единства диагностики и коррекции отклонения в развитии; расширения социальных связей. Базовыми были и принципы социально-профессионального самоопределения человека, которыми руководствуются (или должны руководствоваться) девушки и юноши, выбирая себе профессию и место в социальной структуре общества [1; 2; 3].

Принцип сознательности в выборе профессии выражается в стремлении не только удовлетворить своим выбором личностные потребности в трудовой деятельности, но и принести как можно больше пользы обществу. Данный принцип неотделим от принципа расширения социальных связей, как и последующие принципы профессионального самоопределения [5].

Принцип соответствия выбираемой профессии интересам, склонностям, способностям личности и одновременно потребностям общества в кадрах определенной профессии выражает связь личностного и общественного аспектов выбора профессии. По аналогии с известным лозунгом советской эпохи «Нельзя жить в обществе и быть свободным от общества» можно сказать: нельзя выбирать профессию, исходя только из собственных интересов и не считаясь с интересами общества. Нарушение принципа соответствия потребностей личности и общества приводит к дисбалансу в профессиональной структуре кадров. Реализация данного принципа для подростков с ОВЖ должна проходить на основе коррекционно-развивающего принципа единства диагностики и коррекции отклонения



**Примерный перечень профессий доступный для освоения лицам с ОВЖ**

Функции	Профессии	Стандартные способности
Ухаживающий	Оператор по ветеринарной обработке животных, рабочий по уходу за животными, рабочий зеленого хозяйства, рабочий плодоовощного хранилища, цветовод, садовник, санитарка (мойщица), санитар ветеринарный	Социальная ответственность, нужда в привязанности, терпимость, благосклонность, самообладание, внимательность
Обслуживающий	Дворник, уборщик территорий, горничная, мойщик посуды, мойщик ковров, менеджер торгового зала, рабочий ритуальных услуг	Социальная ответственность, терпимость, экономическое чутье, благосклонность, самообладание, твердость, коммуникабельность, внимательность
Ремонтник	Обувщик по ремонту обуви, маляр, облицовщик-плиточник, каменщик, кровельщик	Аналитический склад, терпимость, ответственность, чувствительность, педантизм, усидчивость, внимательность, творческие способности
Контролер	Контролер билетов, контролер пассажирского транспорта, сторож (вахтер)	Серьезность, уравновешенность, самообладание, чувствительность, внимательность, педантизм
Разносчик	Курьер разносчик, подносчик, почтальон, грузчик	Социальная ответственность, благосклонность, социальная активность, самообладание, живость, уверенность, коммуникабельность, приспособляемость
Помощник	Рабочий бюро бытовых услуг, няня	Серьезность, терпимость по отношению к окружающим, уравновешенность, самообладание, педантизм, твердость, любовь к детям
Сборщик	Швея, столяр, плотник, резчик по дереву и бересте, изготовитель художественных изделий из дерева, из бересты, из лозы; выжигальщик по дереву, вышивальщица, гончар	Рутинность, терпимость, педантизм, уравновешенность, самоконтроль, усидчивость, внимательность, склонность к творчеству, элементы эстетического вкуса
Лечащий	Ветеринарный врач	Социальная ответственность, благосклонность, внимательность, уверенность, педантизм, интуиция
Воспитатель	Учитель-дефектолог, учитель-логопед	Преподавательская способность, культура, социальная ответственность, терпимость, самообладание, внимательность

в развитии. Ограниченные возможности подростка препятствуют развитию его профессиональных интересов, и для него необходима своя программа профессионального самоопределения [5; 6].

Принцип активности в выборе профессии характеризует тип деятельности личности в процессе профессионального самоопределения. Профессию надо активно искать самому. В этом большую роль призваны сыграть практическая проба сил самих учащихся в процессе трудовой и профессиональной

подготовки, советы родителей и их профессиональный опыт, поиск и чтение (по интересующей теме) литературы, работа во время практики и многое другое. Самостоятельное проявление активности с трудом дается детям и подросткам с ОВЖ. Данный принцип должен реализовываться в тесной взаимосвязи с принципом развивающей направленности процесса профессионального самоопределения [3].

Принцип развития. Этот принцип отражает идею выбора такой профессии, которая

давала бы личности возможность повышения квалификации, увеличение заработка по мере роста опыта и профессионального мастерства, возможность активно участвовать в общественной работе, удовлетворять культурные потребности личности, потребность в жилье, отдыхе и т. п. [3].

В качестве основных задач при проектировании индивидуальных социально-адаптационных и коррекционно-развивающих программ профессионального самоопределения для разных возрастных уровней мы рассматриваем следующие:

1. Организация комплексного изучения детей и подростков с разными уровнями развития по основным составляющим качества жизни.

2. Создание условий, необходимых для защиты, сохранения и укрепления здоровья, через формирование представлений о здоровом образе жизни ребенка и членов его семьи, о способах его достижения в профессиональной деятельности.

3. Развитие компенсаторных механизмов в процессе профессионального самоопределения, становление психики и деятельности, преодоление вторичных отклонений.

4. Социализация в разных жизненных и профессиональных ситуациях, повышение самостоятельности и автономии.

5. Формирование способов усвоения социального опыта взаимодействия с людьми и предметами окружающей действительности.

6. Развитие познавательной активности и познавательных способностей.

7. Формирование системы знаний и обобщенных представлений о профессиональной деятельности в выбранном направлении.

8. Становление нравственных ориентиров в профессиональной деятельности и поведении, актуализация и воспитание положительных личностных качеств.

9. Обучение родителей отдельным психолого-педагогическим приемам, повышающим эффективность взаимодействия с подростком в процессе профессионального самоопределения.

10. Развитие интереса к профессиональной деятельности.

11. Расширение кругозора учащихся и углубление знаний посредством интересующей их деятельности.

12. Формирование более точных представлений о профессиях, возможностях об-

учения и трудоустройства.

13. Обогащение профессионального опыта детей и подростков с ОВЖ.

14. Создание условий для проявления индивидуальных особенностей в процессе профессионального самоопределения.

В структуре коррекционно-развивающей и социально-адаптационной программы следует выделить ряд разделов: «Здоровье», «Социализация», «Познавательное развитие», «Развитие коммуникативных способностей в профессиональной деятельности», «Формирование профессиональных компетенций».

Раздел «Здоровье» включает два основных аспекта. С одной стороны, создание условий для охраны и укрепления здоровья и формирование культурно-гигиенических навыков, с другой – формирование потребности быть здоровыми, вести здоровый образ жизни и развитие представлений учащихся о своем здоровье и средствах его укрепления. В данном разделе программы предусмотрены такие основные направления коррекционно-развивающей работы, как «Человек есть то, что он есть», «Здоровье всему голова», «Движение – основа жизни», «Советы доктора» и т. д.

Содержание раздела «Социализация» охватывает определенные направления коррекционно-развивающей работы: первое направление предполагает формирование представлений о самом себе и воспитание элементарных навыков для выстраивания адекватной системы положительных личностных оценок и позитивного отношения к себе. Второе направление должно способствовать развитию сотрудничества подростка со взрослыми и сверстниками, воспитание навыков продуктивного взаимодействия. В третьем направлении мы формируем адекватное восприятие окружающего мира, закладываем основы экологического мироощущения, нравственного отношения к национальным традициям и общечеловеческим ценностям.

Раздел «Познавательное развитие» является базовым для становления профессиональной деятельности и направлен на формирование перцептивных действий, связанных с профессией. Этот раздел представлен в наших программах как единый диалектический процесс, где каждый вид мышления является необходимым компонентом общего мысли-

тельного процесса. Три формы мышления – наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое – должны образовывать единый процесс.

Развитие речи и формирование коммуникативных способностей должны проходить во всех видах деятельности в повседневной жизни, в процессе общения. Весь приобретенный социально-эмоциональный опыт закрепляется и обобщается в слове, а сама речь получает адекватную содержательную основу.

Раздел «Формирование профессиональных компетенций» является заключительным, и его реализация должна осуществляться во всех разделах программы, а также при приобретении учащимися практического опыта по выбранной профессии.

#### Библиографический список

1. *Афанасьева Р. А.* Проектирование индивидуальных коррекционно-развивающих и социально-адаптационных программ на основе оценки качества жизни // *Сибирский педагогический журнал*. – 2009. – № 10. – С. 97–105.

2. *Афанасьева Р. А.* Профессиональное самоопределение детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья // *Современные подходы и новые технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: коллективная монография*. – Красноярск:

Центр информации ЦНИ «Монография», 2014. – С. 6–37.

3. *Афанасьева Р. А., Дулатова З. А., Карпушенко В. И.* Профориентация подростков с ограниченными возможностями жизнедеятельности: сборник диагностических материалов. – Иркутск: ВСГАО, 2010. – 70 с.

4. *Маллер А. Р.* Дети с нарушением интеллекта: социально-трудовая адаптация: учебно-методическое пособие. – Самара: Современные образовательные технологии, 2010. – 208 с.

5. *Пряжников Н. С.* Методы активизации профессионального и личного самоопределения. – Воронеж: МОДЭК, 2002. – 400 с.

6. *Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю.* Игры и методики для профессионального самоопределения старшеклассников. – М.: Первое сентября, 2004. – 384 с.

7. *Серов П. Н.* Модель профессиональной подготовки учеников школы VIII вида // *Дефектология*. – 2006. – № 6. – С. 46–49.

8. Профессиональная ориентация, профессиональная подготовка и трудоустройство при умственной отсталости: методическое пособие. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2007. – 304 с.

9. *Dibbern Harald, Kaiser Franz-Josef, Kell Adolf.* Berufswahlunterricht zur vorberuflichen Bildung. Bad Heilbronn. Der didaktische Zusammenhang von Berufsberatung und Arbeitslehre, 1999. – 123 p.

10. *Thomas P. Andiacchi, Eugenc J. Alexander.* Studies of human Locomotion: past, presents and future // *Biomechanics*. – 2000. – V. 33. – P. 1217–1224.

#### *Afanasyeva Raisa Albertovna*

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Head of the Department of theory and practice of special Education and Upbringing of the Pedagogical Institute, Irkutsk State University, kaf\_pipsoiv@mail.ru, Irkutsk*

### PROGRAM DESIGN, AIMED AT PROMOTING PROFESSIONAL SELF CHILDREN WITH DISABILITIES OF ABILITY TO LIVE

*Abstract.* Experience of the author on design of programs of the children directed on assistance to professional self-determination and teenagers with limited opportunities of activity is described. The range of available professions for the described category of persons is allocated. This article contains theoretical and practical materials which can be used at various stages of the organization of social and labor rehabilitation and professional self-determination of children and teenagers with limited opportunities of activity – when studying these processes, at the organization and carrying out various actions including diagnostic, professional orientation, training to elements of professional activity. The contents of each section of the correctional developing and social and adaptation programs have to be directed on the solution of the tasks corresponding to this category of children and teenagers have to contain series of tasks, in comments to which the leading kinds of activity are allocated. According to each section it is necessary to predict potentially possible achievements of children and teenagers with OVZh.

*Keywords:* professional self-limited possibilities of life, principles of program design, objectives, and sections of the program to promote professional self-determination, professional competences.

## КРУГЛЫЙ СТОЛ «К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ НАУЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ»

Обсуждался круг проблем, касающихся развития научного языка современной педагогики в связи с изменениями, происходящими в современном обществе, гуманитарном знании.

В обсуждении участвовали: В. А. Адольф, Р. О. Агавелян, Д. Ю. Ануфриева, Н. Я. Большунова, Б. А. Дейч, Е. В. Киселева, Ю. В. Койнова-Цельнер, Н. В. Кохан, З. И. Лаврентьева, А. Я. Найн, Т. А. Ромм, Т. В. Саблина, Т. Семенова, Е. М. Скрыпникова, П. В. Степанов, И. Ю. Степанова, И. В. Хромова, Т. В. Цырлина-Спэйди, Г. С. Чеснокова.

*Ключевые слова:* наука, язык науки, педагогика, исследование, методология.

19 февраля в рамках XI Международной научно-практической конференции «Педагогический профессионализм в образовании» (Новосибирск) прошел круглый стол на тему «К вопросу о развитии научной терминологии в педагогике: сравнительный аспект». К обсуждению были предложены следующие вопросы.

1. Какие изменения происходят в современной понятийно-терминологической системе образования?

2. Какие факторы влияют на развитие языка педагогической науки?

3. Существует ли особый педагогический язык в корпусе современного научного знания?

4. Насколько система педагогических понятий соответствует современным запросам общества и образования?

5. Существует ли единая методология формирования понятийно-категориальной системы в педагогике на современном этапе?

6. Каковы условия совершенствования и развития педагогического языка?

Участвовали члены редакционной коллегии: Рубен Оганесович Агавелян, доктор психологических наук, профессор; Дина Юрьевна Ануфриева, доктор педагогических наук, профессор; Наталья Яковлевна Большунова, доктор психологических наук, профессор; Зоя Ивановна Лаврентьева, доктор педагогических наук, профессор; Татьяна Александровна Ромм, доктор педагогических наук, профессор; Галина Сергеевна Чеснокова, кандидат педагогических наук, доцент.

Приглашенные гости: Борис Аркадьевич Дейч, кандидат педагогических наук, до-

цент, зав. кафедрой теории воспитательных систем Новосибирского государственного педагогического университета; Елена Васильевна Киселева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования Новосибирского государственного педагогического университета; Юлия Койнова-Цельнер, доктор философии, научный сотрудник технического университета Дрездена (Германия); Наталья Владимировна Кохан, кандидат педагогических наук, доцент; Татьяна Викторовна Саблина, преподаватель; Татьяна Валерьевна Семенова, аспирант Новосибирского государственного педагогического университета; Екатерина Михайловна Скрыпникова, аспирант Новосибирского государственного педагогического университета, Ирина Валерьевна Хромова, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования Новосибирского государственного педагогического университета.

Также на вопросы ответили: Владимир Александрович Адольф, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, член редакционного совета «Сибирского педагогического журнала» (Красноярск); Инга Юрьевна Степанова, кандидат педагогических наук, доцент (Сибирский федеральный университет, Красноярск); Альберт Яковлевич Найн, доктор педагогических наук, профессор Уральского государственного уни-

верситета культуры и спорта, заслуженный деятель науки (Челябинск); Павел Валентинович Степанов, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории теории воспитания Института стратегии теории образования РАО (Москва); Татьяна Владимировна Цырлина-Спейди, доктор педагогических наук, профессор, исполнительный директор и соучредитель организации «Международные образовательные инициативы» (International Academic Initiatives), адъюнкт-профессор Тихоокеанского университета в г. Сиэтле (Seattle Pacific University), главный редактор и соучредитель электронного журнала «Российско-американский форум образования» (Сиэтл, США).

**Татьяна Александровна Ромм.** Я думаю, тема, предложенная для обсуждения, сегодня очень актуальна, потому что в науке происходят серьезные изменения, а язык науки является одним из инструментов ее дифференциации. Но проблема не только в том, что в процессе усложнения реальности в ней появляются новые феномены, и это ведет к появлению новых слов, терминов, понятий, категорий, которые в одних случаях оказываются адекватными описываемым событиям, в других – не слишком уместными. Тенденция интеграции в научном знании привела к тому, что за последние 25 лет педагогическая наука заимствовала огромное количество терминов и понятий из других научных областей: психологии, социологии, философии, антропологии, медицины. Насколько это оказалось продуктивно для развития педагогики? И не происходит ли в итоге этих процессов размывание собственно языка педагогической и психологической наук и, как следствие, педагогики и психологии?

Мы воспользовались возможностью присутствия на нашей конференции профессора Койновой-Цельнер, которая, будучи научным сотрудником в Техническом университете Дрездена, часто бывает в России, принимает участие в российских научных собраниях и может рассмотреть данную проблему в сравнительном аспекте.

**Юлия Васильевна Койнова-Цельнер.** Когда мы говорим о научном языке педагогики, необходимо осознавать разграничение языка (вербалику) как знаковой системы и языка науки. Речь идет о двух уровнях. Первый уровень – явление, событие, пред-

мет и т. д., которые необходимо описать, назвать, обозначить. Второй уровень – понимание того, что предполагает научное объяснение этого явления. Такой практико-теоретический путь называется в науке социально-когнитивным подходом.

Одной из проблем педагогики (и это, я предполагаю, явление интернациональное) является то, что порой приходится доказывать ее научный статус, поскольку педагогика занимается темами, событиями, проблемами, которые всем знакомы и все считают себя вправе говорить о них. Как выйти на профессиональный уровень и защитить педагогическую науку от обывательского непрофессионального уровня? Как нам отличить научный язык от ненаучного?

В первую очередь, сравнивая публицистические статьи с научными на педагогические темы, выделим основные отличия научного языка от «журналистского». Журналисты пишут обтекаемо, поэтически, эмоционально, поверхностно, непредметно, абстрактно, многозначно, желая охватить большое количество читателей. В свою очередь научный стиль требует точного, лаконичного, однозначного изложения, но одновременно с этим – целостного, предметного, сравнительного, доказательного и убедительного, с соблюдением техники цитирования при обращении к коллегам-профессионалам. Цель такого стиля – отойти от уровня обывательского освещения проблемы и прийти к научному логически обоснованному объяснению сути. Это можно расценить, как попытку ухода от практики к теории, но это неверно. Теория объясняет практику. Сложность состоит в интеграции теории и практики, в рамках профессионального, но доступного языка. Уникальность педагогической теории состоит еще и в том, что, в отличие от точных наук, в педагогике нет одного всегда правильного алгоритма решения практической задачи. Ведь никакая теория о воспитании, обучении, терапии, консультации, никакая модель социального планирования не сможет дать одно верное решение практикам, не говоря о путях решения, поскольку речь идет об отдельно взятом конкретном случае при индивидуальной комплексности только одного конкретного случая. В медицине это особенно понятно: что хорошо одно-

му, то может быть смертельно для другого, в зависимости от переносимости/непереносимости, аллергии на лекарства, состояния организма и т. д.

В педагогике, в частности социальной, это приводит к дисквалификации знания, образования, которое нацелено не на выучивание точных алгоритмов, а на формирование умения проводить анализ ситуации и на основе знания теории принимать решение. Для этого опять же нужна практика, практический опыт. В целом при анализе социального опыта в Германии используются следующие пути исследования в социальных науках с точки зрения методов исследования.

1. Феноменологический, предполагающий intersubjective описание феномена с помощью наблюдения, протокола, восприятия в рабочих условиях – «полевые вignetки» – дорожные карты, маршруты. Например, допуск эксперта с непрямым участием в педагогическом процессе (присутствие в классе, наблюдение со стороны ребенка или клиента, или со стороны учителя, социального педагога). Эксперт ведет протокол и не имеет права вмешиваться в педагогический процесс. Оценка ситуации проводится с помощью установленных критериев. В феврале прошлого года на симпозиуме в Берлине всех педагогов Германии в протест всевозможному тестированию прозвучал призыв отказаться от различных красивых презентаций, стрелочек, соединяющих цифры, продукта как статистической картины, поскольку теряется понимание того, что за этим стоит. Таким образом, в Германии педагогическая наука возвращается к качественному исследованию, качественным методам, используя протокол, анализ случая.

2. Причинно-следственный метод исследования, основанный на конфронтации с комплексной условностью и описанием индивидуального случая, предполагает высокий уровень развития абдуктивного мышления. Важно понимать, что это всегда единственный в своем роде, конкретный случай.

3. Герменевтический путь означает интерпретацию текстов, ситуаций. Герменевтика как искусство толкования помогает уйти от ограниченности имманентного понимания феномена, критичным является то, что есть опасность ухода от практики.

4. Эмпирический метод исследования:

проверка гипотез, количественный сбор данных. Недостатки данного подхода – «потеря» самого феномена и невозможность эмпирии без герменевтики.

5. Анализ исторического развития феномена из прошлого в настоящем. Критика данного анализа заключается в том, что историчность может стать самоцелью. В немецкоязычном обществе историчность неотрывна от эмоциональной нагрузки слов, за которой скрывается идеологический смысл. Германия в своем государственном развитии еще недавно прошла путь от победителя к побежденному, и это историческое прошлое до сих пор прорабатывается.

6. Антропологический путь исследования означает выяснение значения феномена для человечества в целом. При этом критичным моментом является тот факт, что в обществах существуют различные идеалы человека, различные картинки «хорошего» человека, «хорошего» профессионала и т. д.

7. Биографический путь исследования предполагает различные формы самопознания, при этом значение толкования феномена в первую очередь важно для автора. Поэтому есть опасность субъективности рассмотрения явления, а для объективности и выхода на уровень научности необходим анализ третьего независимого эксперта.

Независимо от метода исследования социальных наук, цитируя немецкого педагога Курта Русселя, необходимо понимание, что «теория без практики пуста, практика без теории слепа!» Это значит, что в научных статьях должно быть воссоединение теории с практикой. При этом нам нужно выделять общее и особенное.

Таким образом, мы возвращаемся к языку как знаковой системе. В Германии есть Немецкий институт языковых норм, который сотрудничает с Международной организацией стандартизации языковых норм. Цель сотрудничества – разработка терминологических систем, развитие предметно-специализированных предложений для введения категориальных систем. Исследования интеркультурной лингвистики показывают, что терминологизация, несмотря на когнитивную схожесть явлений, развивается в разных странах и разных культурах по-своему, так как каждая культура имеет историческую ценность вербалики, так называемую эмоци-

ональную нагрузку слов или выражений, что влияет на стиль автора и получателя/реципиента. Например, в Германии слово «коллектив» эмоционально нагружено в связи с государственным строем в ГДР, где коллектив означал силу принуждения. Поэтому слово «коллектив» в педагогических статьях негативно воспринимается и имеет идеологические коннотации. В современных условиях используются слова: коллегия, teamwork, сообщество, т. е. при написании научной статьи автору необходим поиск подходящего слова. Эмоциональная нагруженность слов, связанная с эпохой, временем, заставляет осуществлять поиск подходящих слов, поэтому последняя тенденция – возвращение к латинскому языку, английскому.

Интернационально корректным считается латинский язык, но много слов заимствуется из английского языка. Распространение английских слов, с одной стороны, связано с процессом интернационализации. С другой стороны, по моему мнению, это связано с отсутствием лингвистической работы ученого, которому легче трансформировать слово, «перенять» понятие, не работая над переводом, не создавая эквивалент в родном языке. Тогда возникают вопросы: «Для читателей какого круга пишется работа?», «Какова целевая группа?» Статья должна найти читателя и быть понятной. Поэтому, обозначая явление, автор должен четко понимать, какой феномен и какой целевой группе он хочет представить и объяснить.

Еще один пример. Германию после 1945 г. разделили на 4 зоны: американская, английская, французская и русская. Это повлекло за собой создание различных систем образования, развитие соответствующего языка и политической идеологии. После воссоединения Германии в 1990 г. в бывшей русской зоне (например, земля Саксония) отменили ученую степень по педагогике, потому что во всех других зонах вместо педагогики использовали *education* или науку философии образования.

Мы вновь возвращаемся к историческому прошлому, оно вольно или невольно сохраняется и продолжает оказывать влияние. Я с этим столкнулась при переписке относительно публикаций в России, в рамках которой мне объяснили, что не только в *Scopus*-журналы, но и в квалифицированные

русские журналы нужно писать на английском, статьи на немецком не читают, также и русские ученые вынуждены писать на английском. Вы тоже зависимы от этого внешнего влияния.

**Татьяна Александровна Ромм.** Мне кажется, есть 3 оппозиции. Во-первых, мы говорим об увеличении качественных методов в педагогике, однако педагогическая терминология по-прежнему несвободна от идеологического и политического давления. Во-вторых, мы утверждаем, что педагогический язык необходим для описания существующей реальности, но одновременно соглашаемся с эмоциональным контекстом происходящего. В-третьих, ведущим принципом педагогики является принцип культуросообразности: с одной стороны, педагогика – самодостаточная наука в рамках данного социума, с другой – всем нам необходимо контактировать и тогда перевод научного текста – это проблема не просто интерпретации внутри, а интерпретации внутри общества, и это становится большим препятствием. Как мы справляемся с данными ситуациями, каким образом, в мышлении, деятельности?

**Наталья Яковлевна Большунова.** В психологии есть разные научные школы, внутри школ существует сложившаяся терминология, за которой стоит определенное содержание. Если мы профессионалы, то мы знаем, какое содержание стоит за тем или иным термином, который используется в контексте той или иной научной школы. Зачем нам всем подстраиваться под какую-то одну школу или под какой-то один контекст? Мне это не совсем понятно. Тем более что педагогика, психология – это не естественно-научные дисциплины. Если мы начнем искать термины, которые лишены мировоззренческой, эмоциональной окраски, то мы просто потеряем свою психологию и педагогику. На мой взгляд так.

**Т. А. Ромм.** Наталья Яковлевна, а как Вам кажется, что повлияло на язык психологии в последние 25 лет? Сильно ли изменился язык психологической науки в мире и в России?

**Н. Я. Большунова.** Я считаю, что какие-то базовые вещи остались. Конечно, появляются новые понятия, складываются новые контексты, но не следует утверждать, что что-то поменялось коренным образом. Что

касается педагогики, то здесь, по-моему, изменений больше и, на мой взгляд, созданных искусственным образом. Вот даже взять новый стандарт, ФГОС 3+: вместо аудиторных занятий появились контактные занятия. Какой смысл вместо аудиторных вводить контактные? Совершенно надуманная вещь. Есть некоторые нововведения, которые искусственным образом внедряются, и которые только затрудняют понимание. Вместо того чтобы вести к пониманию, они наоборот разрушают те контексты, которые существовали, существуют, их же никуда не денешь, они все равно есть, они все равно были. В конечном итоге это может вести к прерыванию преемственности, к утрате тех или иных школ. Потому что вводится новое понятие, оно нагружается новым смыслом, все дальше и дальше происходит уход от школы. Но ведь наука – это всегда школа, поэтому я не очень хорошо отношусь к таким коренным сменам понятий и считаю, что у каждой науки есть своя специфика и совсем не обязательно все унифицировать.

**Дина Юрьевна Ануфриева.** Я бы хотела в продолжение нашего разговора сказать следующее. Любая наука развивается и в ней должны развиваться понятия и категории, не может наука быть застывшей. Новые реалии, в которых мы постоянно оказываемся, побуждают нас к поиску новых подходов, в частности, в педагогике. Поиск мы всегда начинаем с формирования терминологической базы. Я не вижу во введении новых терминов чего-то искусственного и надуманного, это попытка по-иному понять реальную действительность и найти современные подходы и новые технологические приемы. Здесь важны интерпретации, наше авторское понимание понятий, потому что, даже если мы относимся к одной научной школе, каждый из нас вкладывает собственное понимание в то или иное понятие. И это тоже развивает научную терминологию и методологический аппарат. Наука таким образом и развивается, поэтому мне кажется, что это вполне естественный процесс. Этим педагогическая наука и интересна, что она меняется под влиянием разных наук: философии, социологии, психологии, – и чем более содержательной и многоплановой будет эта связь, тем лучше будет для педагогики как самостоятельной науки.

**Наталья Владимировна Кохан.** Происходит интеграция очень многих явлений, и специфика педагогического языка будет зависеть от этих процессов тоже. Наверное, те новые термины, которые появляются: «контактность», «мониторинг», «маркетинг» – имеют метапредметный характер и в нашем педагогическом языке присутствуют. В этом смысле мы можем говорить о развитии научного аппарата педагогики в сторону «мета» – общего, но это не противоречит наличию базовых понятий в любых сферах, сопряженных с ее научным описанием.

Любой педагогический термин подкрепляется примером. Ситуации, которые мы приводим, подвижны и поэтому, хотим мы того или нет, от эмоциональной окраски мы тут вряд ли уйдем. Но особенность педагогических и психологических терминов как раз заключается в том, что их эмоциональная нагрузка дозирована и мы знаем, сколько ее нужно, чтобы текст не превратился в журналистское эссе.

**Зоя Ивановна Лаврентьева.** Мне довелось 2 года подряд поработать с международными экспертами, которые писали программы по поводу педагогического эксперимента, и мне показалось, что все изменения, которые вносят зарубежные педагоги, и об этом сегодня уже говорилось, не столько относятся к педагогике, сколько меняют наше с вами отношение к ребенку. Ну, такие слова, как «дефектный», «дефективный ребенок» мы сами уже не употребляем и очень давно; коррекционную педагогику все больше называем специальной и это делаем не потому что вводим новые термины, а для того, чтобы можно было отразить изменения по отношению к ребенку. Найти такой термин, чтобы не объединить, не исключить, не вывести за границы педагогического понимания и т. д. И поэтому в Германии нет «правонарушителей», а есть «ребенок, не справившийся с жизненной ситуацией». И пусть это менее эмоционально нагружено, но зато правосовременно. Ищут не как назвать по-иному «урок», а как назвать урок, чтобы в него можно было включить инклюзивного ребенка. «Инклюзивным» урок уже нельзя называть, его надо называть уже как-то по-другому. И такая перемена, на мой взгляд, это перемена в методологии по отношению к ребенку.



**Ю. В. Койнова-Цельнер.** На самом деле мы перекликаемся с вами, аспект отношений, выражаемых языком, очень важен. Я бы тоже хотела привести пример. У нас в Саксонии есть такая проблема: в начальные школы детей принимают по прописке места жительства. Учителя начальной школы в середине 4-го учебного года пишут рекомендации: способен ли ребенок учиться в гимназии или должен остаться в средней «реальной» школе. И каждый родитель хочет отдать своего ребенка в гимназию. Как следствие, перебор детей в гимназии и сокращение количества детей, остающихся в средней школе. Что делать? Вопрос решен на вербальном уровне. На уровне правительства земли Саксония принимается решение сменить заголовок «средняя школа» на заголовок «старшая школа». И с прошлого года у нас теперь нет «средней» школы, но есть «старшая» школа, а это звучит по-другому, приятнее на слух. Это пример того, какой силой владеет язык.

**Рубен Оганесович Агавелян.** Я соглашусь с коллегами, изменения происходят. Мы видим больше всего изменений терминологии в специальной педагогике: «психолог-дефектолог», «специальный психолог», «коррекционный психолог». Можно задать вопрос: «А не является ли вот это изменение терминологии кризисом науки?». Мы уже ничего не можем найти по сути, по содержанию в контексте данной группы исследований и лишь пытаемся немного добавить, потому что необходимо двигаться вперед. И тогда берем с сербского, или с суахили и других языков термин, переводим и вводим в оборот науки и таким образом совершаем «научный акт».

Еще одна ситуация. У нас введен и законодательно закреплен с 2002 г. термин «ребенок с ограниченными возможностями здоровья». Но получается, что, используя этот термин, говорят: «вот у меня голова болит» – это тоже ограничение здоровья. Значит, должна быть градация по степени ограничения здоровья. Или говорим, что некоторые термины неприятны людям, например, слово «дебил» стало ругательным, но в науке этот термин к умственной неполноценности отношения не имеет. Получается, что я, казалось бы, борюсь за гуманистический подход, но коллеги из смежных обла-

стей науки перестают меня понимать.

В научной школе изменение терминов тоже происходит. Например, в разных научных школах используют понятия «дезонтогенез» и «дизонтогенез», а редактор правит текст без учета этого. И термин, как принадлежность к научной школе, не изжил себя. Наоборот, эта тенденция актуализируется. И чтобы прийти к кросскультурным исследованиям, в которых сейчас есть большая потребность, надо договориться, прежде всего, о научном языке. Может быть, создать «рабочий» словарь для этой исследовательской группы, но словарь юриста, педагога, психолога в контексте конкретного исследования должен быть определен. Возможно, этому должен быть посвящен специальный раздел исследования.

**Елена Васильевна Киселева.** Мне кажется, что, несмотря на необходимость развития терминологической базы, если вводится широкий понятийный аппарат, границы науки размываются. Мы столкнулись с этим с начала 1990-х гг., когда менялись и создавались многие учебные планы, программы. Приходилось договариваться, что давать студентам на педагогике, что – на психологии, потому что слова одинаковые, содержание различное. Расширение терминологической базы науки не дает качественных изменений. Сохранность сущностной понятийной базы дает сохранность границ науки.

**Наталья Яковлевна Большунова.** Когда мы говорим, что мы уходим от влияния идеологии, мировоззрений, мы на самом деле ударяемся в другую крайность. Вот допустим, говорим, что это нельзя использовать, потому что это антигуманно, нарушает чьи-то права, но ведь это тоже идеология, только другая. В итоге теряем содержание и границы, специфику науки и той или иной школы.

**Ирина Валерьевна Хромова.** То, что происходит – это объективный процесс размывания, интеграции научных понятий. Это было, есть и будет. Мы и раньше говорили, вот есть 25 подходов, я выбираю этот. Главная проблема, когда это касается обучения студентов. К примеру, термин ОВЗ (ограниченные возможности здоровья) не нуждается в объяснении. Существует 4 группы здоровья: ОВЗ – это 3-я и 4-я группы. Мы должны каким-то образом обучать студентов так, чтобы, с одной стороны, не было про-

фаназии, с другой – была показана критика современной школы. Эта преподавательская проблема – самая большая. Заимствование педагогикой психологического языка – это мода, вот и приходится все время разводить. Личность – категория психологии, что такое личность в педагогической науке – вообще непонятно. Педагогика занимается человеком, причем тут личность – мне это непонятно.

**Татьяна Валерьевна Семенова.** А какими методами лучше развивать использование терминологии у аспирантов, студентов, чтобы их работы были написаны не художественным языком?

**Т. А. Ромм.** Как минимум есть дискуссионные формы. Любой язык развивается путем расширения словарного запаса. И начинать надо именно с этого. У вас должен быть свой «толковый» словарь, и как только вам попалось новое слово, необходимо для начала посмотреть его толкования значений.

**Н. Я. Большунова.** Когда мы используем термин и он не совсем ясен, неплохо посмотреть поле смыслов. Вот я сказала это слово, а вы как это поняли? И когда студент понимает, что он неточно использует, что его могут понять по-разному, тогда появляется установка на поиск нужного термина.

**И. В. Хромова.** Юному ученому можно посоветовать сужение словаря, использование терминов в узкой однозначной парадигме. У каждой научной школы однозначное поле, однозначная терминология, и если ученый осознает, к какой школе он присоединяется, то многие проблемы, связанные с использованием терминологии, снимаются.

**Борис Аркадьевич Дейч.** Что касается терминологии. В ГПНТБ есть много педагогических журналов XIX в. Знакомясь с ними, я сделал вывод, что педагогические проблемы, которые стояли перед педагогическим сообществом более 100 лет назад, совершенно не изменились. Тем более в пространстве воспитания: патриотическое воспитание, социализация и пр., – терминология та же самая. В педагогике, как и в любой науке, есть базовые категории, список которых уже не может быть расширен, он проверен веками. Но меняется их содержание. Например, говорить, что воспитание – это передача социального опыта от старшего к младшему, – уже не совсем верно. Но сама категория воспитания в педагогической науке

уже существовала, существует и будет существовать. Есть большое количество терминов и категорий, которые появляются в связи с тем, что меняются процессы. Очень часто кажется, что терминология бывает загружена заимствованными словами, которые можно заменить более простыми аналогами.

Когда у меня на семинарском занятии студенты используют какой-то термин, я спрашиваю, что он означает. И если они не знают его значения, я говорю, что спрошу на следующем занятии и обязательно спрашиваю. Таким образом, студенты привыкают к тому, что если в тексте встретились какие-то понятия, с ними надо разобраться.

**Галина Сергеевна Чеснокова.** В журналы очень часто приходят статьи, имеющие откровенно публицистический вид и содержание. И роль редакторов и экспертов очень велика, потому что, по сути дела, это в первую очередь работа с терминологией. Такая работа носит обучающий характер. С одной стороны, это ведет к тому, что, следуя рекомендациям экспертов, автор видит иной поворот, усиливается научная насыщенность его информации. С другой стороны, мы понимаем, что даже если освоение произошло, то присвоение, вживание в терминологию – нет. Но по текстам начинаем видеть, как происходит обогащение словаря исследователя на высоком сознательном уровне. Поэтому в настоящих условиях роль специализированных рецензируемых журналов очень велика.

**Татьяна Викторовна Саблина.** У нас (в среднем специальном образовании) существует проблема, связанная с тем, что большинство преподавателей педагогики и психологии не имеют педагогического образования. Существует непонимание терминологии даже при анализе урока. Мастера производственного обучения стремятся научить делать что-то руками, а овладение терминологией – на втором месте. Проблема также связана с личностными особенностями и возможностями.

**Т. А. Ромм.** Любое знание не только лично, но и культуросообразно, здесь возникает проблема перевода научных текстов.

**Ю. В. Койнова-Цельнер.** Если мы хотим публиковаться в международных журналах, необходимо делать сравнительный анализ, используя различные методы социального исследования, и представлять специфику

конкретного феномена в местных условиях, что позволяет сделать статью интересной. При этом важно избегать имманентности, как замкнутости на «самом себе», тех сюжетов, которые не оказывают влияния на внешний мир.

Автор должен наполнить используемые понятия и термины содержанием или хотя бы понимать сам, какой смысл он вкладывает в понятие. Даже если это что-то знакомое, но в новых условиях приобретает новые качества, необходимо это озвучить. Слова англоязычного происхождения в статье допускаются, но было бы корректно указать этимологию слова хотя бы на уровне ссылок. Я думаю, на международном уровне интересно знать, как меняется понимание содержания феномена в реальной данности в сравнении, какие условия влияют на его развитие. Это позволяет нам лучше понять друг друга и желать научного диалога.

**Т. А. Ромм.** Завершить работу круглого стола я хочу репликой Владимира Александровича Адольфа: «Вряд ли стоит развивать педагогический язык ради только самого языка. Его развития требует образовательная практика, а следовательно, необходимо сокращать разрыв между теорией и практикой педагогики. Развитию педагогического языка может способствовать активное присвоение педагогического языка практиками, его востребованность педагогами для решения задач своего профессионального развития».

Если этот язык будет актуален для людей, которые реализуют эти задачи, то какие-то проблемы будут сняты.

**Владимир Александрович Адольф, Инга Юрьевна Степанова.** Для определения места, роли, значения, особенностей педагогического языка требуется выработка понимания педагогики как науки и как области практической деятельности, связанной с решением задач образования человека. При этом возникает необходимость «договаривания» по поводу объекта и предмета педагогики. Что выступает объектом педагогики? Вся педагогическая действительность или только ее отдельные явления и процессы? На чем делать акценты, вычлняя предмет педагогики? С каких позиций смотреть на педагогический процесс как феномен? Может быть предмет педагогики нужно связать с педагогической деятельностью не за-

висимо от того, где она проходит, и тогда предметом будет человек, получающий образование, и только, а не целенаправленно организуемое и/или стихийно возникающее взаимодействие. Представляется, что сейчас становится суперактуальной роль педагогики не как науки самой по себе, а как прикладной области знаний и вырабатывающих эти знания стратегий, которая позволит решать насущные, острые проблемы практики образования, отвечая на вызовы времени. Исходя из заявленной общей позиции, выскажем свои соображения по каждому вопросу.

1. Существует ли особый педагогический язык в корпусе современного научного знания?

Ответ на данный вопрос: скорее «да», чем «нет». Особенность педагогического языка проявляется в том, что понятийное содержание, закладываемое в знаковую систему, имеющую типовое звучание (слова, речевые конструкции) часто имеет иной объем, значение, отражающее смыслы, характерные для педагогической науки. Например, данный феномен можно увидеть тогда, когда за решение организационно-методических задач берутся представители «технических» наук (управление процессом разработки основных образовательных программ, оценка качества и пр.). с одной стороны, читая «циркуляры», понимаешь по используемым речевым конструкциям их удаленность от современного научного педагогического знания. С другой стороны, непосредственно сталкиваясь с этими представителями и объясняя им свою позицию, слышишь ответ типа: «Но это вы (“педагоги”) так понимаете, а для остальных это сложно, им нужно говорить на другом, понятном языке».

2. Насколько система педагогических понятий соответствует современным запросам общества и образования?

Практика настоятельно требует расширения педагогического тезауруса, включения в него понятий из других научных областей (психология, философия, менеджмент и пр.). Попытки научного обоснования возникающих явлений, которые все чаще приобретают стихийный характер, потребность непрерывного прогнозирования, обусловленная высоким уровнем неопределенности, значимость самоорганизации в решении практических задач образовательной деятельности свидетельствуют о необходи-

мости уточнения и/или пересмотра объема и содержания системы педагогических понятий, расширения понятийного поля.

3. Существует ли единая методология формирования понятийно-категориальной системы в педагогике на современном этапе?

Если такая методология и существует, то ее сложно увидеть. Скорее, просматриваются попытки ограждать понятийно-категориальную систему педагогики как науки от вливаний извне. Прорываться удается достаточно мощным научным школам. Но при этом другая школа может не соглашаться с совершенными попытками. Многообразие конкретно-научных подходов, придание им большого значения для доказательства методологической обоснованности проводимых исследований в последнее время скорее размывает единство и целостность педагогической науки как явления. Вместе с тем фундаментальных исследований, позволяющих найти основания для системно-структурного переоформления понятийно-категориальной системы в педагогике, пока не видится. Ни одна научная школа не берет на себя столь амбициозную задачу.

**Альберт Яковлевич Найн.** Для любой науки чрезвычайно важен понятийный аппарат, а для педагогики, глубоко врастающей своими корнями в жизнь и быт народа, особенно. К сожалению, именно в ней господствует стихия субъективных и часто противоречивых толкований. Это создает для всех, особенно для учительства, немало трудностей. Примечательно, что «Сибирский педагогический журнал» не оставляет без внимания вопросы научной терминологии в педагогике. Сегодня уже накоплен определенный опыт, сложились некоторые подходы, традиции и направления, в русле которых осуществляется творческий поиск. Не претендуя на исчерпывающий анализ всех вопросов, выскажу своё отношение к понятийно-категориальной проблематике.

Существует ли единая методология формирования понятийно-категориальной системы в педагогике на современном этапе?

Логика науки выдвигает два принципа построения понятийной системы: аспектной чистоты и предметной определенности. Первый имеет в виду многообразие сторон, отношений развивающихся объектов и многообразие познавательных задач, т. е.

объективные и субъективные источники многоаспектности понятий. Его соблюдение предотвращает смещение значений, позволяет ясно обозначить предмет познания и построить последовательную концепцию о нем. Второй принцип утверждает относительную устойчивость предмета познания и его понятийного отражения. Он имеет антирелятивистскую направленность.

Вопросы методологии формирования понятийно-категориальной системы в педагогике на современном этапе следует уточнять с учетом дифференциации и интеграции таких наук, как философия, психология, социология, экономика, этика, медицина, демография, эргономика. Это двуединый процесс движения современного знания к образованию предметных теорий, в которых сохраняются и видоизменяются важнейшие научные понятия. На формирование понятийного аппарата педагогики все большее влияние оказывают изменения социально-экономического характера. В рамках педагогики происходит сближение естественных и общественных наук. Наконец, нельзя не видеть, что на развитие понятийно-категориальной системы все более существенное воздействие оказывает практика, т. е. повседневная учебно-воспитательная деятельность педагогов на разных ступенях образования. Важно, чтобы уточнение понятий происходило на основе обобщения опыта. Нужно научиться выделять мысль, выводимую из реальной практики, иметь представление о том, как она вызревает.

Важно и другое, понятийно-категориальная система педагогики должна обладать эвристической функцией развертывания на базе уже имеющихся новых необходимых и всеобщих понятий. Каждая категория диалектически должна выводиться из сложившейся и существующей системы категорий, а не вводиться в нее. Правда, это требование отнюдь не освобождает нас от необходимости изучать пути формирования системы категорий. Оно, видимо, относится к уже развитой системе.

Противоречивые трактовки многих категорий и понятий нередко объясняются неправильным толкованием и употреблением терминов, обозначающих то или иное явление. Остановимся на некоторых примерах. Скажем, тождественны ли понятия «фак-

тор» и «причина»? Первое непосредственно связано с процессом функционирования какого-либо явления. В самом общем плане фактор выступает как активный элемент воздействия на процесс того или иного развития (например, педагогического). Второе же всегда предшествует следствию как исходный элемент парной категории «причина – следствие». Разве правомерно их отождествлять?

Считаю, что и такие понятия, как «условие», «следствие», «предпосылка», «фактор» нельзя воспринимать однозначно и ставить в один ряд. Термин «условие» в широком смысле можно определить как совокупность конечных результатов действия социально-педагогических процессов на данном этапе развития общества. Следствие же есть результат причины. Условие, предпосылка существуют до возникновения какого-либо явления, например, компьютеризация учебно-воспитательного процесса. И предпосылка, и условие содержат в себе лишь потенциальный момент возникновения явления, события, которые могут и не осуществиться. Следствие же, как результат причины – совершившийся факт.

Мы редко задумываемся над значением и смыслом широко применяемого в научном обороте того или иного термина. Например, в педагогической литературе, к сожалению, слишком вольно обходятся с термином «принцип». Во многих энциклопедических словарях он определяется как основополагающее начало. В одном из источников он трактуется еще и как основное положение, исходный пункт, предпосылка какой-либо теории, концепции. Из этого общераспространенного понимания не ясно, связан ли принцип с объективными явлениями, отражает ли их или же указывает на практическую деятельность человека, будучи продуктом его творческого мышления. Понятно, принципы должны быть выведены из объективной действительности, а не из мышления. В этом смысле они представляют собой не исходный, а завершающий пункт исследования.

Научной терминологии внутренне присущ, как известно, определенный порядок. Анализ состояния накопленных знаний позволяет утверждать, что понятийно-терминологический аппарат педагогики состоит из ряда взаимосвязанных терминов, образующих блоки понятий. Большинство понятий

двоично: возможность – действительность, необходимость – случайность, простое – сложное, абстрактное – конкретное, абсолютное – относительное, внутреннее – внешнее, тождество – различие и т. п. В этой двоичности уже заложен принцип единства противоположностей. Подобные примеры можно множить.

Думается, подобный анализ, приведенный нами, мог бы быть полезным и для осмысления многих других общенаучных и общепедагогических понятий. Это важный шаг, предпринятый участниками круглого стола на пути формирования понятийно-категориальной системы в педагогике на современном этапе.

**Павел Валентинович Степанов.** Сегодня происходит активное заимствование педагогикой терминов из других научных областей. На мой взгляд, это вполне нормальное явление, характерное для многих современных наук.

Какие изменения происходят в современной понятийно-терминологической системе образования?

Главным фактором, определяющим этот вектор развития, является все большее сближение различных научных отраслей, стремящихся к междисциплинарным исследованиям предметов и явлений окружающего нас мира. Так, ядерная физика и химия оперируют зачастую общими терминами. Некоторые исторические концепции заимствуют термины из биологии. Та же биология, как, впрочем, и многие другие науки, часто использует термины из лингвистики, оказавшей в XX в. огромное влияние на многие научные дисциплины. То же самое мы имеем и в случае с педагогикой, в аппарате которой появились термины не только из традиционно близких ей психологии или физиологии, но также из антропологии, социологии, синергетики, семиотики, экономики и т. п.

Подобное заимствование вовсе не является поводом сомневаться в самостоятельном статусе педагогической науки. Различия научных отраслей не в их языке, а в их предмете. А язык – это главным образом код, которым пользуется исследователь для дешифровки тайн мироздания, или, говоря более привычными нам словами, – для описания, объяснения и предсказания действительности. При этом костяк терминов педа-

гогической науки продолжают составлять собственно педагогические термины: обучение, воспитание, методы, формы, приемы и средства обучения и воспитания, педагог, ученик, воспитанник и т. п.

Соответствует ли все это запросам образования? Если говорить о богатстве терминологического аппарата педагогической науки, то он вполне позволяет решать задачи, которые ставит перед наукой общество и система образования. В этом смысле гибкость и абсорбционные возможности педагогического языка играют здесь свою положительную роль. Дело лишь за умением представителей педагогической науки использовать это богатство для решения научных задач.

Какие факторы влияют на развитие языка педагогической науки?

Сегодня происходит фрагментаризация научного языка, то есть некоторое обособление отдельных групп терминов, используемых представителями разных научных школ. Так, ряд терминов, активно используемых одной группой исследователей, может совсем не использоваться другой, хотя предмет научного интереса обеих групп может быть идентичным. Конечно, это в известной степени препятствует формированию единой терминологической системы в педагогике и, как следствие, затрудняет решение поставленных перед ней общественных задач. Однако эта особенность развития языка педагогической науки не является признаком какой-то «научной неполноценности» педагогики. Такая тенденция характерна для многих гуманитарных наук, взять хотя психологию (терминология приверженцев бихевиоризма, психоанализа или теории деятельности не имеет большого успеха в работах друг друга) или историю (терминологические ряды сторонников концепции этногенеза, формационного или цивилизационного подходов к историческому развитию также относительно замкнуты по отношению друг к другу).

Но почему такой многоголосицы нет в точных науках, или, по крайней мере, почему ее там со временем успешно преодолевают? Решающим фактором, влияющим на такое положение дел, как мне кажется, является специфика предмета гуманитарных наук. Поведение человека и социальных сообществ является гораздо более сложным

и менее предсказуемым, чем поведение насекомых, воздушных масс или инертных газов. Объяснение и тем более предсказание этого поведения не может в полной мере удовлетворить всех ученых, которые ищут и предлагают все новые интерпретационные схемы, используют все новые лексикоды для дешифровки, пожалуй, одной из самых больших загадок вселенной – человека. Это и порождает многообразие параллельных языков, используемых для описания одних и тех же педагогических явлений. Похожая ситуация сложилась, например, в ядерной физике – для описания и объяснения поведения субатомных частиц ученые одновременно используют язык и корпускулярной, и волновой теорий. И это просто потому, что ни один из них не удовлетворяет в полной мере ученых. Они отдают себе в этом отчет, понимая, что субатомный мир устроен не так, как привычный нам макромир, и на сегодняшний день физика еще не предложила адекватного языка для его описания. Здесь мы можем только позавидовать умению физиков честно признавать то, что они не в состоянии описать, и их желанию вместе искать ответы на эти трудные задачи.

Насколько система педагогических понятий соответствует современным запросам общества и образования?

Сегодня появляется довольно большое количество (в небольших количествах они существовали всегда) терминов, которые вводятся в педагогический язык не для того, чтобы с их помощью постараться по-другому «нарезать пирог педагогической реальности» и исследовать ее в этом новом разрезе, а для решения других задач, например, получения эффекта новизны, позволяющего придать прежним объяснительным моделям вид новых и оригинальных, или удовлетворения запросов чиновников на педагогические инновации, которых в традиционно консервативной сфере образования быть в требуемых количествах просто не может.

Основным фактором такой «инновационной горячки», как мне кажется, стало стремление уподобить образование производству товаров и услуг, где инновационные процессы действительно выступают важнейшим условием эффективности данной сферы. Экономизация образования и вслед за этим педагогики во многом способствует

лишь имитации деятельности, в том числе и исследовательской. Может быть, это и соответствует запросам отдельных чиновников, но маловероятно, чтобы это соответствовало нуждам всей системы образования и общества в целом.

**Татьяна Владимировна Цырлина-Спэйди.** Вот уже почти 6 лет я возглавляю редколлегию журнала «Российско-американский форум образования» и потому непосредственно сталкиваюсь со множеством научно-педагогических статей, подготовленных российскими учеными-педагогами, а соответственно и с проблемой, заданной организаторами круглого стола. Если прибавить к этому более чем тридцать лет занятий педагогикой, то надеюсь, это дает некоторые основания для размышлений о языке родной мне науки. Не претендуя на широкие обобщения и тем более, на истину в последней инстанции, позволю себе поделиться отдельными соображениями в связи с выдвинутой организаторами проблемой.

Существует ли особый педагогический язык в корпусе современного научного знания?

Первое. Язык педагогики, как и язык любой другой отрасли знаний, должен соответствовать ряду научных критериев, при этом оставаясь точным и конкретным без частотола лишних, не несущих никакого дополнительного значения слов, а также, что не менее важно, чистым и правильным с точки зрения собственно грамматики и стиля изложения. На мой взгляд, загруженность современного педагогического языка (в его русском варианте) англоязычными терминами не только не оправдана, но и ведет к псевдонаучности, сильно затрудняя осмысление прочитанного. Представляется, что практически любое описываемое конкретное или абстрактное явление можно ясно и образно сформулировать по-русски, не прибегая к заимствованиям из других языков. Повсеместно встречая термины типа: мониторить, транслитерировать, персонифицировать, трафикинг, девиантность, менталитет, тьютор, месседж и т. п., просто диву даешься, почему авторы выбрали их, а не соответствующие русские эквиваленты.

Другое дело, когда речь идет о намеренно введенных в педагогический обиход терминах, выражающих, по мнению их авторов, некие новые реалии. Но таких терминов, как

правило, совсем немного, и они тоже могли бы быть иными. В качестве примера достаточно назвать режущие слух и сознание русскоговорящего человека «компетенции» и «компетентностный подход», «толерантность» и им подобные.

Второе. Как известно, язык – это система словесного выражения мыслей, это некий код, позволяющий индивиду поделиться с другими и с самим собой своими идеями и соображениями. А потому язык любого человека не может не испытывать на себе воздействия общей установки своего носителя, его нравственной и гражданской позиции. Язык честного ученого-педагога соответствующий – он напрямую связан с его научными и человеческими принципами и потому не может меняться как флюгер в угоду политической ситуации. Увы, хотя и опасуюсь критики за огульность, могу констатировать, что в ряде случаев наблюдаю обратный процесс – излишний языковой пафос вплоть до приторности явно присутствует и только мешает (особенно когда речь идет о сегодняшней гражданско-патриотической составляющей воспитания или о преподавании истории России).

Третье. Как в связи со сказанным, так и отдельно стоит поднять проблему эмоциональности языка изложения. Должен ли язык педагогики быть нейтральным и лишенным эмоций? Возможно ли это в принципе? Стоит ли добиваться бесстрастности? Названные проблемы, по мнению ряда ученых, касаются прежде всего и в основном художественных текстов. Но вот как быть с научно-педагогическими работами – не скрывается ли эмоциональность в ясной логике, в красоте логических построений, в неожиданности поставленных вопросов?! Не они ли вызывают позитивные эмоции у читающего? А их отсутствие нагоняет тоску на потребителей научной продукции, прежде всего, студентов педагогических факультетов? На мой взгляд, ученый-педагог, независимо от предмета изложения, обязан соответствовать названным критериям изложения текста.

Четвертое. Еще одна сложная проблема языка педагогики, требующая своего решения, возникает, когда появляется необходимость перевода российской педагогической продукции на иностранные языки, прежде

всего, на английский. Причем в настоящее время проблема доведена до высочайшей степени остроты (и часто просто абсурда!) министерскими требованиями о наличии публикаций в признанных международных журналах. На мой взгляд, главная сложность здесь состоит в попытке адаптации российских педагогических реалий, далеко не всегда совпадающих с практикой США или Великобритании, к принятой в этих странах

терминологии. Усилия по дословному переводу без учета иного содержательного наполнения как будто бы тех же самых понятий затрудняет понимание работ российских авторов и соответственно приводит к многочисленным отказам, критическим рецензиям и обидам со стороны наших ученых. В качестве примера можно назвать такие традиционные для нас и совсем по-иному трактуемые понятия, как «воспитание», «нравственное воспитание», «духовное воспитание», «классный руководитель» и т. п.

**ROUND TABLE DISCUSSION  
“ON THE QUESTION OF DEVELOPMENT  
OF SCIENTIFIC TERMINOLOGY  
IN PEDAGOGY”**

A range of issues related to scientific language in modern pedagogy due to changes in contemporary society and humanities knowledge was discussed.

Participants: V. A. Adolf, R. O. Agavelyn, D. U. Anufrieva, N. Ya. Bolshunova, B. A. Deich, E. V. Kiseleva, Ju. Koynova-Tselner, N. V. Kohan, Z. I. Lavrentyeva, A. Ya. Nain, T. A. Romm, T. V. Sablina, T. Semenova, E. M. Skrypnikova, P. V. Stepanov, I. Yu. Stepanova, I. V. Khromova, T. V. Tsyrlina-Spady, G. S. Chesnokova.

*Keywords:* science, language of science, pedagogy, research, methodology.



# ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

---

## ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

### 1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Научное периодическое издание «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 2014 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. Авторы предоставляют 2 рецензии за подписью доктора или кандидата наук по специальности, заверенные в установленном порядке.

1.4. Редакцией не принимаются 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 и размещаются на сайте журнала.

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. Автор предоставляет в редакцию текст статьи, 2 рецензии, заявку (*Пример 4*) и экспертное заключение о возможности опубликования статьи (*Пример 5*) в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word.

2.2. 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;
- е) библиографический список.

*(Пример 1).*

2.3. Объем статьи может составлять до 20 тыс. печ. знаков. Рукописи, превышающие указанный объем, допускаются к рассмотрению по согласованию с редакцией. Содержание и структура текста должны включать следующие обязательные элементы:

- постановка задачи (вопрос, на который дается ответ в статье);
- научная экспозиция, целью которой является введение в проблему;
- анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи;
- исследовательская часть;
- система доказательств и научная аргументация;
- результаты исследования;
- научный аппарат и библиография.

Статья должна быть написана языком, понятным не только специалистам в данной области, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы. Для этого может потребоваться дополнительное объяснение специализированных научных терминов.

Текст печатается в формате Word, 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 приводятся на языке оригинала.

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи. В тексте аннотации необходимо указывать цель работы, методологию исследования, основные достижения и выводы. Текст должен отличаться содержательностью, компактностью и отсутствием лишней для читателя информации. Приветствуется следование структуре статьи. 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).

При составлении аннотации на английском языке необходимо обращаться к общим требованиям ГОСТа 7.9–95, регламентирующим нормы составления реферата и аннотации. Аннотация должна состоять не менее, чем из 100–250 слов и не более 300 слов.

2.5. Ключевые слова: 5–10 слов, по которым 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.

2.6. Библиографический список. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме. Список оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы.

*(Пример 2).*

2.7. Список литературы на латинице (References). Пристатейный список литературы на латинице должен быть оформлен согласно принятым международным библиографическим стандартам (например, Harvard reference system, APA –American Psychological Association, Chicago author-date system и др.). Описания можно создавать автоматически по предлагаемым стандартам для разных видов публикаций (статья, книга и т. д.). Пример ссылок на такие сайты: <http://www.easybib.com/>; <http://www.bibme.org/>.

*(Пример 3).*

2.8. 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 Сур, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный).

Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

### **3. ПОРЯДОК РАБОТЫ С РУКОПИСЬЮ В РЕДАКЦИИ**

3.1. Авторы регистрируют свои материалы на сайте журнала.

3.2. После получения материалов научной статьи ведущий редактор журнала проводит 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».

3.3. Зарегистрированные материалы научной статьи направляются для рассмотрения на рецензию. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи. Рецензентом не может быть автор или соавтор рецензируемой работы. Рецензии обсуждаются редколлегией журнала и служат основанием для принятия или отклонения рукописей.

3.4. Рецензия должна содержать:

- оценку существа работы и возможности ее публикации в журнале;
- конкретное перечисление ошибок в методологии и инструментарии (если они есть);
- предложения по доработке текста.

3.5. 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.

3.6. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования в случае доработки, ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

3.7. 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.

3.8. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ. Статья передается на рецензирование без указания каких-либо сведений об авторах. Сведения о личности рецензента также являются конфиденциальной информацией. Нарушение конфиденциальности возможно только с согласия рецензента по запросу автора.

3.9. Редакция оставляет за собой право отклонения статей в случае неспособности или нежелания автора учесть пожелания редакции. При наличии отрицательных рецензий на рукопись от двух разных рецензентов или одной отрицательной рецензии на ее доработанный вариант статья отвергается без рассмотрения другими членами редколлегии.

Редакционная политика журнала основывается на традиционных этических принципах российской научной периодики, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций (Россия, Москва).

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская 28, НГПУ,  
редакция «Сибирского педагогического журнала»  
Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.  
Сайт журнала <http://sp-journal.ru>  
E-mail: [sp-journal@nspu.ru](mailto:sp-journal@nspu.ru); [tromm@mail.ru](mailto:tromm@mail.ru)

## Пример 1. Оформление статьи

УДК 370.186

*Морозова Ольга Александровна*

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры ..., Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, Новокузнецк*

*Абрамов Юрий Петрович*

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры..., Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @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, личностно 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.

Текст. Текст. Текст. Текст. Текст.

#### **Библиографический список**

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

*Morozova Olga Vasilievna*

*Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the of the Department ..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, Novokuzneck*

*Abramov Yuriy Petrovich*

*Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Department..., 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.

#### **References**

- 1.
- 2.
- 3.

## Пример 2. Оформление библиографического списка различных видов изданий в соответствии с ГОСТ Р 7.05-2008

Затекстовые ссылки помещаются после основного текста, а при нумерации затекстовых библиографических ссылок используется сплошная нумерация для всего текста документа. В тексте производится отсылка к затекстовой ссылке. Отсылка к затекстовой ссылке заключается в квадратные скобки. 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.
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.* Психоллингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: 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. *Школова 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/bahтин/table.html#\\_ftn1](http://www.philosophy.ru/library/bahтин/table.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: 20.05.2014).

3. 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-otgru-21.pdf> (дата обращения: 10.01.2014).

4. Новикова С. С. Социология: история, основы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 464 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Архиватор RAR. – URL: [http://ihtik.lib.ru/edu\\_21sept2007/edu\\_21sept2007\\_685.rar](http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar) (дата обращения: 17.05.2014).

5. Панасюк А. Ю. Имидж: определение центрального понятия в имиджологии // Академия имиджологии. – 2004. – 26 марта [Электронный ресурс]. URL: [http://academim.org/art/pan1\\_2.html](http://academim.org/art/pan1_2.html) (дата обращения: 17.04.2014).

6. Парпалк Р. Общение в Интернете // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря [Электронный ресурс]. URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.2014).

7. 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: 05.10.2014).

### **Пример 3. Оформление специального пристатейного списка на английском языке**

3.1. Описание русскоязычной монографии: Ссылка на монографию: авторы, год издания (в круглых скобках), название (транслитерация – курсивом), перевод названия на англ. яз. [в квадратных скобках], выходные данные (место издания на англ. яз.: Moscow, St. Petersburg, название изд-ва на англ. яз.: Moscow St. Univ. Publ. или транслитерация собственного названия: Nauka Publ., количество страниц в издании: 570 p.

*Пример:* Klarin M. V. (1989). *Pedagogicheskaja tekhnologija v uchebnom processe* [Educationa technology in the educational process]. Moscow: Znanije Publ., 80 p.

3.2. Описание русскоязычной статьи в научном периодическом журнале: фамилия и инициалы автора (транслитерация), год издания (в круглых скобках), название статьи в транслите, перевод на английский язык [в скобках], название журнала в транслите курсивом, перевод названия на англ. язык [в скобках], указание номера выпуска, английское указание страниц. После описания статьи – указание на язык источника (in Russ.). Также следует указать наличие резюме на английском языке (abstract in Eng.)

*Пример:* Belyaev G.Yu. (2013). *Aktualnyie napravleniya i modeli vospitaniya v sovremennoy mezhdunarodnoy praktike* [Epistemological problems of the theory of education in the general scientific context]. *Sibirskiy pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal]. No 3, pp. 42–48 (in Russ., abstract. in Eng.).

3.3. Ссылка на другие материалы.

3.3.1. Сборник конференции:

Zakamennykh G. I. *Organizacija obrazovatel'nogo processa* [Organization of the educational process]. *Vserossijskaja nauchno-metodicheskaja konferencija "Innovacionnye tehnologii v obrazovatel'noj dejatel'nosti"* [Innovative technologies in educational activities. Proc. Sci. and method. conf.]. Nizhny Novgorod: NSTU n. a. R. E. Alekseev Publ., 2012, pp. 4–7 (In Russ.).

3.3.2. Ссылка на диссертацию:

Semenov V. I *Matematicheskoe modelirovanie plazmy v sisteme kompaktnyi tor*. Dokt. Diss. [Mathematical modeling of the plasma in the compactorus. Doct. Diss.]. Moscow, 2003. 272 p.

3.3.3. Ссылка на переводную работу (указывать действительное написание фамилий авторов):

Altbach Philip G. Proshloe, nastojashhee i budushhee issledovatel'skih universitetov [The Past, Present, and Future of the Research University]. *Stanovlenie issledovatel'skih universitetov mirovogo klassa* [Formation of world-class research universities]. Moscow: Ves' Mir Publ., 2012, pp. 11–34.

3.3.4. Ссылка на закон:  
RF Federal Law «On Education in Russian Federation» dated December 29 2012, No 273-FZ (In Russ.).

3.3.5. Ссылка на документ:  
Current status of the Russian pharmaceutical industry and international experience. Materials for the working group of the Commission for Modernization and Technological Development of Russia's Economy. Available at: <http://www.strategy.ru> (In Russ.).

**При публикации статьи в зарубежном издании, индексируемом Scopus и Web of Science, ссылку на статью в нашем журнале необходимо оформлять с использованием транслитерации: *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal].**

#### **Пример 4. 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. Акт экспертизы о возможности опубликования (на сайте журнала <http://sp-journal.ru>).**

# СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

*Научное периодическое издание*

**2/2015**

**Ведущий редактор:** Г. С. Чеснокова  
**Редакторы:** О. А. Разумова, С. В. Палаткина  
**Верстальщик:** И. С. Заковряшина

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28  
Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.  
Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>  
E-mail: [sp-journal@nspsu.ru](mailto:sp-journal@nspsu.ru); [tromm@mail.ru](mailto:tromm@mail.ru)

Формат 70×108/16. Печать цифровая.  
Усл.-печ. л. 19,0. Уч.-изд. л. 19,3.  
Подписан в печать: 24.04.2015 г. Тираж 600 экз. Заказ № .

Отпечатано:  
630126, ФГБОУ ВПО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28