

**СИБИРСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Научное периодическое издание

2/2016

**SIBERIAN
PEDAGOGICAL JOURNAL
SCIENTIFIC PERIODICALS**

Новосибирск

Журнал входит в Перечень российских рецензируемых журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание научных степеней доктора и кандидата наук, и международный справочник научных изданий Ulrichsweb Global Serials Directory.

The journal is listed in the catalogue of peer-reviewed academic journals and publications for publishing of principal scientific findings of dissertations and Ulrichsweb Global Serials Directory.



Электронная версия журнала размещена на платформе
Научной электронной библиотеки: 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. Агавелян, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск
Е. В. Андриенко, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
А. Н. Дахин, доктор педагогических наук, профессор, 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, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
R. I. Aizman, Assistant to the Editor-in-chief, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk
G. S. Chesnokova, Leading editor, Cand. Sci. (Pedag.), Associate Professor, Novosibirsk
N. P. Abaskalova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
R. O. Agavelyan, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk
E. V. Andrienko, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
A. N. Dakhin, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
N. Ya. Bolshunova, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk
V. A. Zverev, Dr. Sci. (Histor.), Professor, Novosibirsk
Z. I. Lavrentyeva, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
B. O. Mayer, Dr. Sci. (Philos.), Professor, Novosibirsk
I. P. Matkhanova, Dr. 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. 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
Э. В. Галажинский, доктор психологических наук, действительный член РАО, профессор, Томск

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

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

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

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

А. Г. Кирпичник, кандидат психологических наук, профессор, Кострома

Ю. В. Койнова-Цёлнер, доктор философских наук, научный сотрудник Технического университета Дрездена (Германия)

А. К. Кусаинов, доктор педагогических наук, профессор, академик, председатель правления Академии педагогических наук, Алматы (Казахстан)

М. Лейно, Ph. D, профессор (Эстония)

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

О. С. Попова, доктор психологических наук, доцент, Минск (Республика Беларусь)

Н. Л. Селиванова, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва

А. М. Сидоркин, кандидат педагогических наук, PhD, Москва

В. Я. Сinenko, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Новосибирск

Т. В. Склярова, доктор педагогических наук, профессор, Москва

М. С. Яницкий, доктор психологических наук, профессор, Кемерово

A. D. Gerasev, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk

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

N. E. Kasatkina, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Kemerovo

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

Ju. V. Koynova-Tsollner, Dr. Sci. (Philos.), Scientific Employee at the Technical University Dresden (Germany)

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

M. Leino, Ph. D, Associate Professor (Social Pedagogy), Tallinn (Estonia)

V. M. Lopatkin, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Barnaul

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

A. Ya. Naine, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Chelyabinsk

V. I. Petrishchev, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Krasnoyarsk

O. S. Popova, Dr. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Minsk (Belarus)

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

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

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

T. V. Sklyarova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Moscow

M. S. Yanitsky, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Kemerovo

Учредитель: ФГБОУ ВО

«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 №77-16812 от 20.11.2003

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 ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2016

© Сибирский педагогический журнал, 2016

Founder: FSБEE HE

“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 №77-16812 on 20.11.2003

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

© FSБEE HE “Novosibirsk State Pedagogical University”, 2016

© Siberian Pedagogical Journal, 2016

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.

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

- Керимова И. А.** Особенности ценностных ориентаций подростков, ориентированных на различные референтные группы (на примере коренных жителей и мигрантов) 7
- Суховой Е. А.** Особенности организации работы вожатого в детском оздоровительном лагере во время спортивной смены (в спортивном отряде) 12
- Колесникова Т. А.** Критерии, показатели и уровни оценки социальной воспитанности младших школьников 17
- Аммосова Н. В., Лобанова Н. И.** Решение неопределенных уравнений первой степени с двумя неизвестными в системе дополнительного образования 24
- Зайдман И. Н.** Методика развития техники чтения: учет индивидуальных особенностей учащихся 31
- Носкова О. Е.** Решение задач сопротивления материалов с помощью прикладного модуля программы SolidWorks 38
- Пасечникова Н. В., Макаrenchенко М. Г.** Типология логического контекста в текстах учебников по математике для начальной школы 44
- Соболева Н. В., Соболев С. В., Шеманаев В. К., Семиреков В. А., Чуб Д. С.** Педагогическая проблема учета физической подготовленности туристов при распределении веса рюкзаков в спортивном походе 50

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Мелёхина Е. А., Лелеп Л. В.** Поисковая деятельность в формировании универсальных и профессиональных компетенций магистрантов и аспирантов 58
- Баяхметов С. У.** Модель формирования профессионально-личностного саморазвития курсантов в военном вузе 64
- Наливайко Т. В.** Сущность модели профессиональной компетентности будущих экономистов на современном этапе подготовки 70

UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

- Kerimova I. A.** The System of Values of Adolescents Aimed at Various Reference Groups (Natives and Migrants for Example) 7
- Suhovey E. A.** Peculiarities of a Counselor Work Organization in Children's Camp on the Sports Shift (Sports Unit) 12
- Kolesnikova T. A.** Criteria for Evaluation Level Social Upbringing Primary School Students 17
- Ammosova N. V., Lobanova N. I.** Solution of the Uncertain Equations of the First Degree with Two Unknown in System of Additional Education 24
- Zajdman I. N.** Technique of Development of Technology of Reading: Accounting of Specific Features of Pupils 31
- Noskova O. E.** Solution of the Training Tasks of the Discipline Strength of Materials Using the Application Module of the SolidWorks Software 38
- Pasechnikova N. V., Makarchenko M. G.** Typology of Logical Context in the Textbook on Mathematics for Primary School 44
- Soboleva N. V., Sobolev S. V., Shemanaev V. K., Semirekov V. A., Chub D. S.** Educational Problem in Registration Tourists' Physical Preparation at Weight Distribution of Backpacks in Sport Tours 50

VOCATIONAL TRAINING

- Melekhina E. A., Lelep L. V.** Inquiry-based Methods in Developing Key and Professional Competencies of Graduate Students 58
- Bajakhmetov S. U.** Model of Formation of Professional and Personal Self-Development of Future Officers in Military Higher Education Institution 64
- Nalivaiko T. V.** The Essence of Model of Professional Competence of Future Economists at the Present Stage of Preparation 70

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

Барбашина Э. В. Педагогические мысли Канта в идейном контексте эпохи Просвещения 77

Евдокимова Е. Ю. Становление идеи гражданского воспитания в отечественной педагогике..... 82

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Мурашова А. В. Оздоровительная китайская гимнастика тайцзицюань: обзор исследований и постановка проблемы 88

Поздеева С. И. Проблемное и проблемно-ориентированное обучение (problem-based learning): сравнительный анализ..... 95

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Гладышев Ю. В. Взаимосвязь между шкалами темперамента и механизмами психологической защиты у студенток НГУЭУ 100

Мурашова И. Ю. Сочетание недостатков полимодального восприятия и речи у старших дошкольников с речевым недоразвитием 106

РАЗМЫШЛЕНИЯ. ОБСУЖДЕНИЯ

Поляков С. Д. Начала педагогико-психологической теории социального воспитания 111

ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

Своротова Ю. В. Клуб по интересам как средство воспитания профессионально-личностной успешности будущих педагогов..... 123

HISTORY OF THE PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE

Barbashina E. V. Kant's Pedagogical Ideas in the Context of Enlightenment 77

Evdokimova E. Ju. Experience of Civic Education in Domestic Pedagogics 82

COMPARATIVE PEDAGOGICS

Murashova A. V. Health Chinese Gymnastics Tai Chi: Review of Research and the Problem..... 88

Pozdeeva S. I. Problem and Problem-based Learning: the Comparative Analysis..... 95

PSYCHOLOGICAL RESEARCHES

Gladyshev Yu. V. The Relationship Between the Scales of Temperament and Mechanisms of Psychological Protection Students NSUEM..... 100

Murashova I. Ju. The Combination of the Disadvantages of Multimodal Perception and Speech of the Senior Preschool Children with Speech 106

REFLECTIONS. DISCUSSIONS

Polyakov S. D. The Began Pedagogical Psychological Theories of Social Education 111

FROM A PEDAGOGICAL EXPERIENCE

Svorotova Ju. V. The Club with the same Interests as a Means of Education of Professional and Personal Success of Future Teachers 123

УДК 316.7+316.6+159.922.8

Керимова Изумруд Агаларовна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет, i.kerimova@gmail.com, Москва

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ, ОРИЕНТИРОВАННЫХ НА РАЗЛИЧНЫЕ РЕФЕРЕНТНЫЕ ГРУППЫ (НА ПРИМЕРЕ КОРЕННЫХ ЖИТЕЛЕЙ И МИГРАНТОВ)

Аннотация. В статье представлены результаты исследования ценностных ориентаций и референтных групп подростков, коренных жителей Москвы и мигрантов. Выявлено, что для большинства подростков – коренных жителей референтной группой является группа сверстников, что соответствует возрастной норме. В отличие от них для подростков-мигрантов референтной группой является семья: родители, сиблинги, другие родственники. Выбор ценностных ориентаций также имеет специфику в обеих группах. Ценности коренных жителей: уверенность в себе, наличие хороших и верных друзей, активная и деятельная жизнь; ценности подростков-мигрантов: здоровье, любовь, счастливая семейная жизнь. Полученные результаты могут быть использованы для организации воспитательного процесса в школе.

Ключевые слова: референтная группа, ценностные ориентации, мигранты, подростки, терминальные ценности, инструментальные ценности.

Проблема ценностных ориентаций личности подростков – коренных жителей и мигрантов получила особенную актуальность в настоящее время, т. к. продолжает оставаться открытым вопросом о степени сближения (или возрастания различий) ценностных ориентаций молодежи, несмотря на текущие условия урбанизации, глобализации и основывающейся на этом трансформации общественного сознания, которые совокупно приводят к изменениям условий жизни в зависимости от места проживания.

Подростковому возрасту свойственно интенсивное становление системы ценностных ориентаций, которые оказывают определяющее влияние на формирование характера и личности в целом [5].

Индивид постоянно сталкивается с разным набором ценностей, интересов, направленностей групп, сообществ, членом которых он является. Подросток может быть членом нескольких социальных групп. Это семья, класс, друзья по интересам. При этом принятие определенной системы ценностей часто бывает связано не с членскими группами, а с референтными [10].

Ценностные ориентации – это отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренче-

ских ориентиров [8]. Особенности и характер отношений личности с окружающей ее действительностью определяются данными ориентациями. Тем самым в некоторой мере детерминировано и ее поведение. Формирование индивидуальных ценностей можно представить как процесс интериоризации (присвоения) личностью социальных ценностей [5].

Референтная группа в отечественной психологии определяется как «группа, система норм, ценностей которой учитывается личностью при необходимости принятия альтернативных и ответственных решений» [2, с. 56].

Г. Келли выделил две функции референтных групп: нормативную и сравнительную, продемонстрировав, что «референтная группа нужна индивиду или как эталон для сравнения своего поведения с ней, или для его нормативной оценки» [1, с. 197]. Обе эти функции лежат в основе формирования ценностных ориентаций личности.

Именно в подростковой среде особое значение приобретает влияние референтной группы. В этом возрасте ценностно-нравственные ориентации находятся в состоянии противоречивого поиска, трансформаций и развития. Влияние референтной группы во многом определяет направление и траек-

торию движения развивающейся личности [7; 10].

Референтной группой подростка может являться как реальная, так и вымышленная группа [4]. В подростковом возрасте резко возрастает значимость неформальной жизни класса, следствием чего является высокая референтность ученической группы для большинства школьников-подростков [3]. Именно группа сверстников дает возможности для реализации потребности в расширении и углублении межличностных связей, удовлетворении статусных притязаний [9].

Целью настоящего исследования явилось выявление специфики двух референтных групп старших подростков – коренных жителей и мигрантов; изучение особенностей их ценностных ориентаций.

Исследования проводились на базе ГОУ ЦО № 1450. В исследовании приняли участие 80 подростков, из которых 44 – коренные жители Москвы и 36 – мигранты. Исследование проводилось в 7–9-х классах.

Для исследования референтности групп была использована методика «Внешне-групповая референтометрия». Испытуемым предлагался список, из которого нужно выбрать наиболее значимых для них людей в различных жизненных ситуациях.

По результатам исследования было выяв-

лено, что для подростков, родившихся и выросших в Москве, самую важную роль играют друзья, затем – семья, известные люди и виртуальные персонажи имеют практически одинаковую популярность. Приезжие подростки наиболее важную роль отводят семье и родственникам, далее идут друзья, известные люди (рис. 1).

С целью изучения системы ценностных ориентаций подростков в нашей работе применялась методика М. Рокича, разработанная в 1973 г. Мы использовали форму «Е», которая была модифицирована Д. А. Леонтьевым.

Данная методика основывается на приеме прямого ранжирования терминальных (ценности – цели) и инструментальных (ценности – средства) ценностей. Испытуемым предъявлялись два списка по 18 ценностей в каждом.

Ценности, к которым стремятся подростки – коренные москвичи, – активная и деятельная жизнь, наличие хороших и верных друзей, уверенность в себе, развлечения (терминальные ценности), жизнерадостность, независимость, любовь (она присутствует в первых пяти ценностях и у подростков-мигрантов). Меньше всего подростки данной группы дорожат красотой природы и искусства, счастьем других, жизненной

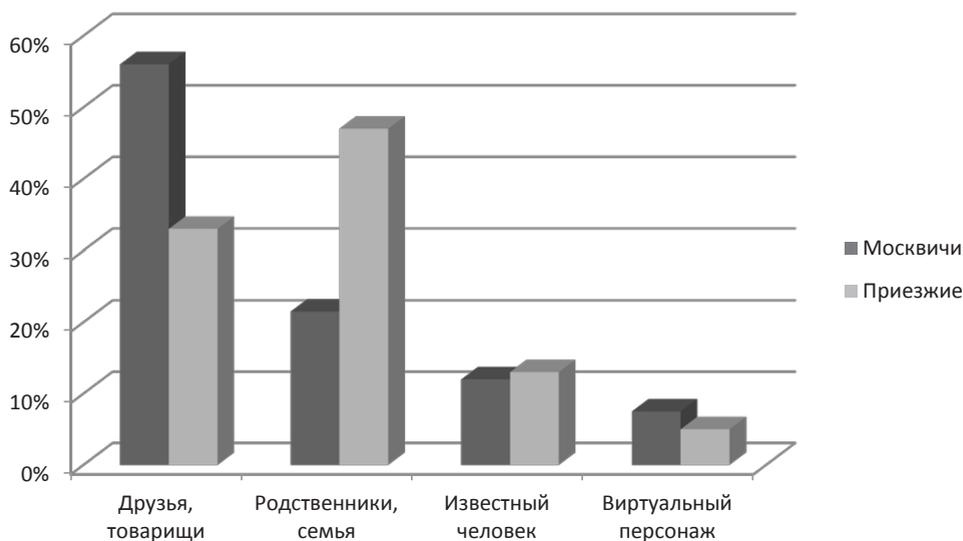


Рис. 1. Результаты выбора референтных групп подростками: коренными жителями и мигрантами

мудростью (по терминальным ценностям), чуткостью, воспитанностью, аккуратностью (по инструментальным ценностям) (табл. 1).

Для подростков-мигрантов в первую очередь важны такие ценности, как здоровье, любовь, счастливая семейная жизнь (терминальные ценности), исполнительность, жизнерадостность, образованность (инструментальные ценности). Меньшее значение для них имеют счастье других, уверенность в себе, продуктивная жизнь (терминальные ценности), а также смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов, эффективность в делах, терпимость, широта взглядов (инструментальные ценности) (табл. 2).

Подводя итоги исследования, можно отметить, что подростки из числа коренных жителей и мигрантов ориентируются на различные референтные группы: для коренных

жителей это соответствующий данной возрастной норме выбор – друзья, компания, товарищи по классу, секции, студии. Для мигрантов значимой группой является, прежде всего, семья и родственники.

Прослеживается тенденция между выбором референтной группы и ценностными ориентациями подростков как москвичей, так и мигрантов, а именно: у подростков, для которых наиболее значимы друзья (москвичи), преобладают ценности общения, ценность хороших и верных друзей, для них очень важна активная деятельная жизнь; те подростки, для которых важна семья и родственники (мигранты), выбирают для себя в качестве первостепенных ценностей здоровье, любовь, образованность, для них важна счастливая семейная жизнь.

Таблица 1

Ранги терминальных ценностей подростков коренных жителей

Общегрупповой показатель	Название ценности
1,45	Уверенность в себе
2,5	Наличие хороших и верных друзей
3,3	Активная деятельная жизнь
3,7	Любовь
5,2	Развлечения
6,25	Продуктивная жизнь
7,35	Здоровье
7,95	Развитие
9,4	Интересная работа
10,0	Свобода
11,2	Общественное признание
12,65	Познание
12,9	Творчество
13,7	Счастливая семейная жизнь
14,8	Материально обеспеченная жизнь
16,4	Жизненная мудрость
16,75	Счастье других
17,1	Красота природы и искусства

Таблица 2

Ранги терминальных ценностей подростков-мигрантов

Общегрупповой показатель	Название ценности
1,45	Здоровье
2,2	Любовь
4,0	Материально обеспеченная жизнь
4,5	Счастливая семейная жизнь
6,35	Жизненная мудрость
7,15	Творчество
7,85	Активная деятельная жизнь
10,15	Наличие хороших и верных друзей
11,2	Красота природы и искусства
11,7	Интересная работа
12,45	Общественное признание
13,1	Познание
13,85	Развитие
14,0	Развлечения
14,3	Свобода
15,2	Счастье других
15,5	Уверенность в себе
17,25	Продуктивная жизнь

Библиографический список

1. Андреева Г. М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2010. – 365 с.
2. Коллектив. Личность. Общение. Словарь социально-психологических понятий / под ред. Е. С. Кузьмина, В. Е. Семенова. – Л.: Лениздат, 1987. – 144 с.
3. Кондратьев М. Ю. Социальный психолог в общеобразовательном учреждении. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 248 с.
4. Крушельницкая О. Б. Подросток в системе референтных отношений. – М.: МПСИ, 2008. – 204 с.
5. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности (статья вторая) // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1997. – С. 53–54.
6. Психология подростка: «Трудный» возраст от 11 до 18 лет: учебник / под ред. А. А. Реана. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. – 540 с.
7. Референтные группы в классе / сост. О. А. Хаткевич. – Минск: Красико-Принт, 2003. – 272 с.
8. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – 374 с.
9. Социальная психология развития: учебник для бакалавриата и магистратуры по гуманитарным направлениям и специальностям / под ред. Н. Н. Толстых. – М.: Юрайт, 2015. – 602 с.
10. Miniard Paul W., Blackwell Roger D., Engel James F. How reference groups influence on human behavior // Consumer Behavior. – 10th Edition. – South-Western College, 2005. – 832 p.

Поступила в редакцию 01.12.2015

Kerimova Izumrud Agalarovna

Cand. Sci. (Psycholog.), Assist Prof. of the Department of Social Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University, i.kerimova@gmail.com, Moscow

THE SYSTEM OF VALUES OF ADOLESCENTS AIMED AT VARIOUS REFERENCE GROUPS (NATIVES AND MIGRANTS FOR EXAMPLE)

Abstract. The article presents the results of a study of the system of values and the reference groups of adolescents, natives and migrants in Moscow. It was revealed that for the majority of native teenagers the reference group is the peer group, which corresponds to the age norm. In contrast migrants adolescents' reference group is a family: parents, siblings and other relatives. Choice of value orientations also is specific for the both groups. The values of natives: self-confidence, friendship, active life; the values of migrants: health, love, happy family life. These results can affect the organization of educational process at school.

Keywords: reference group, values, migrants, adolescents, terminal values and instrumental values.

References

1. Andreeva, G. M., 2010. Sosial'naja psikhologija [Social Psychology]. Moscow: Aspekt Press, 365 p. (in Russ.).
2. Kuz'min, E. S., Semenov, V. E., eds., 1987. Kollektiv, lichnost', obshhenie. Slovar socialno-psikhologicheskikh ponjatij [Team, personality, communication. Dictionary of socio-psychological concepts]. Leningrad: Lenizdat, 144 p. (in Russ.).
3. Kondrat'ev, M. Yu., 2007. Sotsial'nyj psikholog v obshheobrazovatel'noj shkole [Social psychologist in middle school]. Moscow: PER SE, 248 p. (in Russ.).
4. Krushel'nitskaya, O. B., 2008. Podrostok v sisteme referentnykh otnoshenij [Teenager in the system of referent relations]. Moscow: MPSI, 204 p. (in Russ.).
5. Leont'ev, D. A., 1997. Ot social'nyh cennostej k lichnostnym: sociogenez i fenomenologija cennostnoj reguljacji dejatel'nosti (stat'ja vtoraia) [From social values to personal: sociogenesis and phenomenology of value-regulations of human activity (2nd article)]. Vestnik Moskovskogo Universiteta. Serija 14. Psihologija [The Moscow University Herald. Series 14. Psychology], 2, pp. 53–54 (in Russ.).
6. Rean, A. A. ed., 2008. Psikhologija podrostka: "Trudnyj" vozrast ot 11 do 18 let [Adolescents psychology: "The difficult" age from 11 to 18]. St. Petersburg: Praim-Evroznak, 540 p. (in Russ.).
7. Khatkevich, O. A., ed., 2003. Referentnye grupy v klasse [Class reference groups]. Minsk: Krasiko-Print, 272 p. (in Russ.).
8. Rubinshtejn, S. L., 1976. Problemy obshhej

psikhologii [The problems of general psychology]. Moscow: Pedagogika, 374 p. (in Russ.).

9. Tolstykh, N. N., ed., 2015. Sotsial'naja psikhologija razvitija: uchebnik dlja bakalavriata i magistratury po gumanitarnym napravlenijam i specialnostjam [Social psychology of development: textbook

for undergraduate and graduate programs in humanities]. Moscow: Yurayt, 602 p. (in Russ.).

10. Miniard, Paul W., Blackwell, Roger D., Engel, James F., 2005. How reference groups influence on human behavior. Consumer Behavior 10th Edition. South-Western College, 832 p.

Submitted 01.12.2015

*Суховой Елена Алексеевна**Кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, suhovey2001@mail.ru, Новосибирск*

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ВОЖАТОГО В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ ВО ВРЕМЯ СПОРТИВНОЙ СМЕНЫ (В СПОРТИВНОМ ОТРЯДЕ)

Аннотация. В статье описываются особенности работы вожатых в детских оздоровительных лагерях в спортивном отряде или во время спортивной смены, выявленные в результате рефлексии собственного опыта автора и наблюдения за педагогической практикой студентов. К таким особенностям относятся специфика спортивного коллектива как уже сложившейся разновозрастной группы со своими лидерами, ценностями и традициями, организационные сложности, связанные с особенностями режима дня спортсменов, конфликт ценностей вожатого и тренера, неадекватные требования к вожатым со стороны руководства детского оздоровительного лагеря и др. К таким условиям вожатые не всегда оказываются подготовленными, и поэтому от руководителей практики и руководства лагеря требуется повышенное внимание к организации воспитательного процесса на спортивных сменах. Отдельное внимание в статье уделяется рекомендациям по преодолению сложностей во взаимоотношениях вожатого с тренером-преподавателем, детьми, руководством лагеря и выстраиванию конструктивного сотрудничества.

Ключевые слова: детский оздоровительный лагерь, вожатый, спортивный коллектив, межличностные отношения.

В современной педагогической науке большое внимание уделяется различным аспектам организации отдыха детей в детских оздоровительных лагерях (далее ДОЛ). Так, общим тенденциям развития системы ДОЛ в современных рыночных условиях посвящены работы А. А. Данилкова [1], С. И. Панченко [6] и др. В исследованиях Т. А. Ромм и А. Г. Кирпичника рассматриваются вопросы воспитания в ДОЛ с позиций социальной педагогики [7–9] и детоцентрического подхода [3]. А. Н. Никульников пишет о разработке программ работы педагогического коллектива [4]. В работах Г. С. Чесноковой рассматриваются факторы, психолого-педагогические условия подготовки педагогических кадров для работы в ДОЛ и области их ответственности [10–12].

Наша работа посвящена особенностям работы вожатых в спортивных отрядах и во время спортивных смен. Ее актуальность продиктована результатами наблюдений и бесед со студентами и выпускниками Новосибирского государственного педагогического университета, которым пришлось работать во время таких смен или в таких отрядах, а также педагогическим опытом автора.

Мы знакомы с данной проблемой на личном опыте, т. к. в течение 6 лет рабо-

тали вожатым в различных детских оздоровительных лагерях, а затем – в течение 10 лет – педагогом в спортивном отряде ушу, выезжавшем на учебно-тренировочные сборы в детские оздоровительные лагеря. Кроме того, неоднократно посещали детские оздоровительные лагеря, в которых работают на практике студенты Института детства.

При подготовке студентов педагогического вуза к работе вожатыми преподаватели исходят из того, что коллектив детского оздоровительного лагеря – это временный коллектив, который формируется из незнакомых ранее детей. Вожатому отводится ведущая роль в создании коллектива, сплочении детей, формировании актива отряда, и с этой целью ему также необходимо завоевать авторитет детей, построить гармоничные отношения с коллегами и т. д. В реальности же молодой педагог сталкивается с тем, что спортивный отряд – это давно сложившийся коллектив со своими групповыми ценностями, традициями, сформировавшимися в результате совместной деятельности в одной области (тренировки, поездки на соревнования, учебно-тренировочные сборы, организация и проведение клубных праздников и т. п.). В этом коллективе, как правило, уже определились свои лидеры и главным

авторитетом является тренер-преподаватель.

Будущим вожатым объясняется, что дети в лагере не должны быть предоставлены сами себе, их постоянно следует задействовать в разнообразных отрядных и общелагерных мероприятиях. В реальности же спортивно-го отряда или смены оказывается, что приоритетным занятием являются спортивные тренировки, а также периоды отдыха и восстановления между ними. Даже если спортсмены не отказываются принимать участие в предложенных мероприятиях, то времени на подготовку у них остается значительно меньше, чем у детей из других отрядов, и порой вожатым, чтобы не возник конфликт с руководством лагеря, приходится самим выполнять большую часть работ по подготовке к мероприятиям: составление сценариев, текстов, изготовление реквизита и т. п. И зачастую по этой причине возникает «напряжение» в отношениях руководства лагеря и вожатых: вожатым предъявляются претензии в том, что дети их отрядов недостаточно задействованы в «жизни лагеря».

Кроме того, довольно часто ценностные картины мира вожатого и тренера-преподавателя вступают в серьезные противоречия. Так, нередко приходится слушать рассказы студентов о том, как они пытаются донести до детей, что конфликты нужно решать дипломатически, через беседы, без применения силы, а тренер в это время призывает просто «хорошенько стукнуть» противника, вожатый пытается бороться с нецензурной лексикой в речи детей, но они постоянно слышат ее в речи тренеров. Также студенты-практиканты жалуются на то, что тренеры-преподаватели воспринимают вожатых как обслуживающий персонал, в чьи обязанности входит накрывать в столовой, следить за детьми во время тихого часа и осуществлять другие режимные моменты («беречь сон тренера» – слова, сказанные одним из тренеров в шутку, но тем не менее очень точно передающие общую позицию) [2].

Еще одной сложностью в работе вожатого является разный возраст воспитанников в спортивных отрядах и, соответственно, разнообразие их интересов.

В результате работа вожатого превращается в тяжелое испытание. Случается, что вожатые не выдерживают такой режим и та-

кие отношения и покидают ДОЛ до окончания смены.

Конечно, руководителям практик, преподавателям и руководству ДОЛ необходимо искать пути решения обозначенных проблем.

Во-первых, руководству лагеря перед началом смены необходимо провести предварительную беседу с тренерами: нужны ли им вожатые, как они представляют себе функции вожатых, как собираются выстраивать с ними межличностные отношения и т. п. Может оказаться, что некоторые спортивные коллективы не испытывают потребности в дополнительных педагогах, зачастую взаимодействие в них организовано таким образом, что старшие спортсмены являются квалифицированными помощниками тренеров, что в коллективе уже есть люди, которые проявили себя как талантливые организаторы и способны заниматься подготовкой младших ребят к различным мероприятиям и могут ревностно относиться к новым лидерам, саботировать их работу. В таком случае руководству стоит задуматься, нужно ли принимать на работу вожатого в такой коллектив.

А. Н. Никульников, очерчивая «проблемное поле» спортивных команд, указывает на «недостаточное развитие системы самоуправления как на уровне команд, так и на уровне детского оздоровительно-спортивного центра» [5, с. 128]. Наш опыт работы с 2004 по 2012 гг. со спортивной командой ушу в спортивном лагере «Ласточка», а затем в ДОЛ «Красная горка», наблюдение за спортивной командой по художественной гимнастике в «Ласточке», а затем в ДОЛ «Гренада» показывает, что есть как раз такие спортивные коллективы, которые с точки зрения самоуправления самодостаточны и не нуждаются в дополнительных педагогических кадрах. Но в то же время встречались спортивные коллективы, тренеры которых просили руководство ДОЛ назначить им вожатых в качестве помощников.

В случае приема вожатого в спортивный отряд организаторам практики, руководству ДОЛ, тренерам и вожатым необходимо, на наш взгляд, перед началом смены договориться о «сферах влияния», областях ответственности вожатого и тренера, а во время смены время от времени приглашать тренеров на вечерние планерки, чтобы у них тоже

сформировалось представление об общей концепции смены и направлениях работы лагеря, чтобы они осознавали необходимость считаться с традициями и интересами общего коллектива лагеря.

Кроме того, в процессе подготовки вожатых необходимо уделить внимание особен-

ностям работы педагога в разновозрастном коллективе.

Таким образом, необходимо так готовить будущих вожатых к работе в ДОЛ, чтобы в реальной их деятельности они не встретили неожиданностей, к которым оказались бы не готовыми.

Библиографический список

1. Данилков А. А. Коммуникативная стратегия детского лагеря на рынке детского отдыха // Народное образование. – 2014. – № 2. – С. 82–86.
2. Коваль Е. М. Межличностные конфликты вожатого спортивной смены в детском оздоровительном лагере и пути их предупреждения (из опыта работы) // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Новосибирск, 18–20 ноября 2015 г.): в 4 частях. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. – Часть 1. – С. 99–101.
3. Кирпичник А. Г. Детское общественное движение с точки зрения детоцентрического подхода // Известия Южного федерального университета. – Педагогические науки. – 2014. – № 5. – С. 73–82.
4. Никульников А. Н. Программное обеспечение воспитательного процесса в летнем школьном лагере // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 9. – С. 170–175.
5. Никульников А. Н. Формирование гуманной личности детей-спортсменов в пространстве детского оздоровительного центра // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 126–130.
6. Панченко С. И. Отдых и оздоровление детей в условиях рынка: тенденции развития // Народное образование. – 2015. – № 2. – С. 13–17.
7. Ромм Т. А. Воспитание в детском оздоровительном лагере как сущность «Педагогики повседневности» // Педагогическая экспертиза летнего детского отдыха: сборник научно-методических материалов. – Новосибирск, 2008. – С. 55–62.
8. Ромм Т. А. Педагогика социального воспитания педагога в разновозрастном коллективе.
9. Ромм Т. А. Проблема эффективности деятельности детских оздоровительных центров // Содержание летнего отдыха детей и региональная социальная политика: материалы Межрегиональной научно-практической конференции. – Новосибирск, 2002. – С. 146–152.
10. Черникова Ю. С., Винер Ю. В., Чеснокова Г. С. Формирование социальной активности студента педагогического вуза: факторы и психолого-педагогические условия // Современные проблемы общей и коррекционной педагогики и психологии детства: материалы IX Всероссийской научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – С. 96–99.
11. Чеснокова Г. С. Особенности организации воспитательной работы в вузе // Современные проблемы психолого-педагогического сопровождения детства: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – С. 5–7.
12. Чеснокова Г. С., Вагина И. А., Крутина А. А. Ответственность студентов педагогических вузов // Наука в современном информационном обществе: материалы V международной научно-практической конференции. – USA, 2015. – С. 101–104.
13. Wall Sh. Y. Making Modern Childhood, the Natural Way: Psychology, Mental Hygiene, and Progressive Education at Ontario Summer Camps, 1920–1955 // Historical Studies in Education Journal. – 2008. – № 20,2. – P. 73–110.

Поступила в редакцию 15.01.2016

Suhovey Elena Alekseevna

Cand. Sci. (Philolog.), Assist. Prof. of the Department of Pedagogy and Methodology of Elementary Education, Novosibirsk State Pedagogical University, suhovey2001@mail.ru, Novosibirsk

PECULIARITIES OF A COUNSELOR WORK ORGANIZATION IN CHILDREN'S CAMP ON THE SPORTS SHIFT (SPORTS UNIT)

Abstract. The article describes the peculiarities of the work of counselors in children's camps in the sports squad or on the sports shift, identified as a result of reflection upon experience of the au-

thor, and monitoring of pedagogical practice of students. These include the specificity of team sports as the already established mixed-age groups with their leaders, values and traditions, organizational difficulties associated with the peculiarities of the mode of the day sportsmen, the conflict of values counselor and coach, inadequate requirements for counselor leadership camp, etc. To such conditions counselors are not always trained and therefore from the internship and camp management needs increased attention to the organization of educational process on sports shifts. Special attention is paid to the recommendations for overcoming the difficulties in the relationship counselor a coach and teacher, children, camp leadership, and building constructive cooperation.

Keywords: kids camp, camp counselor, sports staff, interpersonal relations.

References

1. Danil'kov, A. A., 2014. Kommunikativnaja strategija detskogo lagerja na rynke detskogo otdyha [Communicative strategy of children's camp on the market of children's holiday]. *Narodnoe obrazovanie* [People education], 2, pp. 82–86 (in Russ., abstr. in Eng.).
2. Koval', E. M., 2015. Mezhluchnostnye konflikty vozhatogo sportivnoj smeny v detskom ozdorovitel'nom lagere i puti ih preduprezhdenija (iz opyta raboty) [Interpersonal conflicts of the camp counselor in children's camp and ways to prevent them (from experience)]. *Molodezh' XXI veka: obrazovanie, nauka, innovacii: materialy IV Vserossijskoj nauchno-praktičeskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem* (Novosibirsk, 18–20 nojabrja 2015 g.): v 4 chastjah [Youth of the XXI century: education, science, innovations: materials of the IV all-Russian scientific-practical conference with international participation (Novosibirsk, Russia, 18–20 November 2015): in 4 parts]. Novosibirsk: NSPU Publ., Part 1, pp. 99–101 (in Russ.).
3. Kirpichnik, A. G., 2014. Detskoe obshhestvennoe dvizhenie s tochki zrenija detocentricheskogo podhoda [Children's social movement in terms childrencentric approach]. *Pedagogičeskie nauki* [Pedagogical science], 5, pp. 73–82 (in Russ., abstr. in Eng.).
4. Nikulnikov, A. N., 2009. Programmnoje obezpečenie vospitatelnogo processa v letnem shkolnom lagere [The programs software of the educational process in the school summer camp]. *Sibirskij pedagogičeskij žurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 9, pp. 170–175 (in Russ., abstr. in Eng.).
5. Nikulnikov, A. N., 2015. Formirovanie gumannoi lichnosti detei-sportsmenov v prostranstve detskogo ozdorovitel'nogo centra [Development of humane personality of children-athletes in space children's health center]. *Sibirskij pedagogičeskij žurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 1, pp. 126–130 (in Russ., abstr. in Eng.).
6. Panchenko, S. I., 2015. Otdyh i ozdorovlenie detej v uslovijah rynka: tendencii razvitija [Rest and recuperation of children in the conditions of the market: trends]. *Narodnoe obrazovanie* [People education], 2, pp. 13–17 (in Russ., abstr. in Eng.).
7. Romm, T. A., 2008. Vospitanie v detskom ozdorovitel'nom lagere kak sushchnost' "Pedagogiki povsednevnosti" [Education in children's camp as the essence of "Pedagogy of everyday life"]. *Pedagogičeskaja ekspertiza letnego detskogo otdyha: Sbornik nauchno-metodičeskikh materialov* [Pedagogical examination of summer holidays for children: a Collection of scientific and methodological materials]. Novosibirsk, pp. 55–62 (in Russ.).
8. Romm, T. A., 2013. Pedagogika social'nogo vospitanija [Social education pedagogy]. Novosibirsk: NSPU Publ., 159 p. (in Russ.).
9. Romm, T. A., 2002. Problema ehffektivnosti deyatelnosti detskih ozdorovitel'nyh centrov [The problem of efficiency of activity of children's recreation centers]. *Soderzhanie letnego otdyha detej i regional'naja social'naja politika: Materialy Mezhhregional'noj nauchno-praktičeskoj konferencii* [The content of summer holiday of children and regional social policy: materials of the Interregional scientific-practical conference]. Novosibirsk, pp. 146–152 (in Russ.).
10. Chernikova, Ju. S., Viner, Ju. V., Chesnokova, G. S., 2013. Formirovanie social'noj aktivnosti studenta pedagogičeskogo vuza: faktory i psihologo-pedagogičeskie uslovija [Formation of social activity of students of pedagogical universities: factors and psychological and pedagogical conditions]. *Sovremennye problemy obshhej i korrekcionnoj pedagogiki i psihologii detstva. Materialy IX Vserossijskoj nauchno-praktičeskoj konferencii* [Current problems in general and correctional pedagogy and child psychology: Proceedings of the IX All-Russian scientific-practical conference]. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 96–99 (in Russ.).
11. Chesnokova, G. S., 2014. Osobennosti organizacii vospitatel'noj raboty v vuze [Peculiarities of organization of educational work in higher school]. *Sovremennye problemy psihologo-pedagogičeskogo*

go soprovozhdenija detstva. Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii [Modern problems of psychological and pedagogical support of childhood. Materials of all-Russian scientific-practical conference]. Novosibirsk, NSPU Publ., pp. 5–7 (in Russ.).

12. Chesnokova, G. S., Vagina, I. A., Krupina, A. A., 2015. Otvetstvennost' studentov pedagogicheskikh vuzov [Responsibility of pedagogical universities students]. Nauka v sovremennom informacionnom

obshhestve: materialy V mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii [Science in the modern information society: proceedings of V international scientific-practical conference]. USA, pp. 101–104 (in Russ., abstr. in Eng.).

13. Wall, Sh. Y., 2008. Making Modern Childhood, the Natural Way: Psychology, Mental Hygiene, and Progressive Education at Ontario Summer Camps, 1920–1955. Historical Studies in Education Journal, 20,2, pp. 73–110.

Submitted 15.01.2016

*Колесникова Татьяна Алексеевна**Ассистент кафедры педагогики, Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета, kolesnikovatanya.96@mail.ru, Лесосибирск*

КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ ОЦЕНКИ СОЦИАЛЬНОЙ ВОСПИТАННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Серьезным аспектом изучения социального воспитания подрастающего поколения является проблема определения критериев, показателей и уровней оценки социальной воспитанности младших школьников. Высказывается предположение о том, что большинство критериев, показателей, представленных в психолого-педагогической литературе, относятся к оценке организации воспитательного процесса, выявлению нравственной воспитанности ребенка. В связи с этим на основе анализа психолого-педагогического, научно-методического материала, нормативно-правовых документов, опираясь на показатели социализированности, предложенные А. В. Мудриком, учитывая современные концепции и подходы к воспитанию в образовательных организациях, которые представлены Е. Н. Степановым и Л. М. Лузиной, а также возрастные особенности младшего школьного возраста, мы выделили когнитивный (социально значимые знания), эмоционально-социальный (опыт социальных отношений) и когнитивно-действенный (опыт социального поведения) критерии. Для каждого критерия определены уровни оценки социального воспитания: высокий, средний и низкий.

Ключевые слова: критерии, показатели, уровень оценки, воспитанность, социальная воспитанность, младшие школьники, социальное воспитание.

Одним из важных вопросов, связанных с воспитанием подрастающего поколения, является определение, обоснование его критериев и показателей. Изучение и анализ психолого-педагогической, научно-методической литературы позволяет сделать вывод о том, что: во-первых, проблема критериев сохраняет свою теоретическую и практическую значимость, поскольку без ее решения невозможно ориентироваться в продуктивности и эффективности решения воспитательных задач; во-вторых, отсутствуют представления относительно социальной воспитанности детей и подростков.

Социальное воспитание подрастающего поколения выступает одним из важных факторов достижения целей российского образования: формирование у школьников гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации и активной адаптации в обществе [4]. Однако решение данных задач вызывает целый ряд вопросов: «Как воспитывать человека, чтобы он мог успешно функционировать в многообразной системе социальных отношений?», «Как оценить социальную воспитанность?», «В чем специфика этого процесса в младшем школьном возрасте?»

Под социальным воспитанием (в контексте взглядов А. В. Мудрика) мы понимаем процесс относительно социально контролируемой социализации, осуществляемый в специально созданных воспитательных организациях, который помогает развить возможности человека, включающие его способности, знания, образцы поведения, ценности, отношения, позитивно ценные для общества, в котором человек живет [8]. Это дает нам возможность для организации процесса социального воспитания, определения ключевых критериев и показателей социальной воспитанности младших школьников в условиях образовательной организации.

Понятие «критерий» определяется как «признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мерило оценки» [12, с. 307]. В качестве критерия могут выступать специфические признаки исследуемого явления, которые отвечают следующим требованиям: критерий должен быть объективным; им может быть лишь наиболее существенный, устойчивый и повторяющийся признак; критерий должен отвечать требованию необходимости и достаточности; он должен позволять оценить свойства, атрибуты рассматриваемого объекта.

Мы считаем, что определение результа-

тов социального воспитания напрямую связано с теоретической ориентацией данного процесса. Поэтому, следуя концепции социального воспитания А. В. Мудрика и др., мы считаем, что его главным результатом будет социальность – способность человека взаимодействовать с социальным миром, его социальная активность. С развитием социальности человек получает способность к социальному саморазвитию и самовоспитанию [14; 23]. Для оценки эффективности данного процесса необходимо определить соответствующие критерии и уровни оценки.

Выявлять и тем более измерять результаты социального воспитания младшего школьника чрезвычайно сложно, поскольку в этом возрасте формирование личности находится в постоянном развитии. Д. И. Фельдштейн связывает этот период становления личности с осознанием своего места в системе общественных отношений, появлением у ребенка в 6–9 лет творческого отношения к действительности. Происходит формирование произвольности психических процессов, внутреннего плана действий, рефлексии собственного поведения, что обеспечивает к 9 годам развитие потребности ребенка в получении признания другими людьми, требую развертывания системы взаимоотношений с ними, новой социально значимой деятельности. До 9 лет ребенок развертывает свои отношения в среде знакомых людей, теперь же он стремится вступить в широкий круг общественных отношений. По словам Д. И. Фельдштейна, между 9 и 10 годами начинается новый уровень социального развития, фиксируемый в позиции «я и общество», когда ребенок пытается выйти за рамки детского образа жизни, занять общественно важное и общественно оцениваемое место. На данном узловом рубеже он не только осознает себя субъектом, но испытывает потребность реализовать себя как субъекта, приобщаясь к социальному не просто на уровне понимания, но и преобразования. Именно на этом рубеже появляется своеобразный кризис самооценки, что отражается в бурном росте негативных самооценок десятилетних по сравнению с уравновешенностью позитивных и негативных суждений о себе в 9 лет [22]. Основные новообразования личности младшего школьника: ориентация на группу сверстников; формиро-

вание личностной рефлексии (способности самостоятельно установить границы своих возможностей); формирование осознанной и обобщенной самооценки; осознанность и сдержанность в проявлении чувств, формирование высших чувств; осознанность волевых действий, формирование волевых качеств.

Кроме этого оценка социальной воспитанности младших школьников должна опираться на стратегию развития обучения и воспитания («Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [19], Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [21], «Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования» (ФГОС НОО) [20]), а также – на теоретические представления о процессе социального воспитания и о его результатах.

Следует отметить, что в результате анализа научных исследований по проблеме критериев и показателей результатов социального воспитания, относящихся к младшему школьному возрасту, мы, с одной стороны, зафиксировали теоретическую и практическую недостаточность, а с другой – было выявлено, что проблема критериев и показателей воспитанности подрастающего поколения является традиционной в педагогике. К таким показателям относят: намерения и мотивы поступков детей; отношение школьников к обществу, труду, людям; отношение к себе; отношение к окружающему социуму; отношение к культуре и природе; эрудицию и эстетический вкус [5; 15]; направленность личности [1; 2]; критерии нравственной воспитанности [3; 6; 7; 18]. По мнению П. В. Степанова и Д. В. Григорьева, одним из критериев результативности организованного в классе процесса воспитания выступает личностное развитие ребенка, а в качестве показателя – его личностный рост [16]. В исследовании Г. Н. Мусс выделены критерии и уровни воспитанности с опорой на освоение младшими школьниками базовых национальных ценностей [10]. Таким образом, критерии и показатели воспитания ориентированы либо на весь воспитательный процесс, либо на нравственные, патриотические, трудовые характеристики воспитанности ребенка, не затрагивая предметно-социальную сферу ребенка

и ее результаты. Взаимосвязь критериев социального воспитания с показателями социализированности присутствует в концепции А. В. Мудрика [9]. Т. А. Ромм вслед за А. В. Мудриком характеризует через показатели приспособления и обособления социальность ребенка [14]. Эстонский исследователь Mare Leino видит социализацию ребенка через положительную оценку самого себя и со стороны окружающих его людей [25].

Таким образом, для дифференциации всего многообразия выбранных нами характеристик социальной воспитанности мы использовали предложенную Т. А. Ромм теоретико-методологическую ориентацию представлений о социальном воспитании как нормативную или интерпретативную [13], которая позволяет нам расширить возможности содержательного контекста социального воспитания младших школьников (не только оказывать помощь в процессе активного приспособления к новым условиям социальной среды, но и способствовать развитию личности ребенка, готового к саморазвитию и самовоспитанию).

С целью определения социальной воспитанности младших школьников нами были выделены когнитивный (социально значи-

мые знания), эмоционально-социальный (опыт социальных отношений) и конативно-действенный (опыт социального поведения) критерии. *Когнитивный критерий* отражает усвоение важнейших социально значимых знаний, их применение в различных ситуациях, поступках, отношениях. *Эмоционально-социальный критерий* характеризуется проявлением интереса, эмоций, чувств к окружающим через опыт социальных отношений. *Конативно-действенный критерий* (опыт социального поведения) определяет регуляцию поведения ребенка (младшего школьника) в обществе, проявлению саморазвития и самовоспитания.

Выделенные нами критерии, показатели и уровни социальной воспитанности младших школьников с учетом вышеизложенного представлены в таблице.

Выбранные показатели социальной воспитанности младших школьников рассматриваются нами с позиций *нормативного* и *интерпретативного* подходов. Предложенные критерии и показатели могут комбинироваться в зависимости от целей и задач, которые ставит педагог при реализации процесса социального воспитания младших школьников и его методологической ориентации.

Таблица

Критерии и уровни оценки социальной воспитанности младших школьников

Критерии	Показатели	Уровни социальной воспитанности		
		высокий	средний	низкий
1	2	3	4	5
Когнитивный критерий (социально значимые знания)	– наличие знаний о своих правах и обязанностях как члена семьи, общества, организации (обучающегося)	знает, принимает права и возложенные на него обязанности как члена семьи, общества, организации (обучающегося)	знает свои права, но не всегда, не знает свои обязанности	не знает свои права и обязанности, чаще всего игнорирует их
	– представление о том, к кому обратиться за помощью в разных жизненных ситуациях или для решения поставленной задачи	знает, к кому нужно обратиться за помощью в зависимости от специфики ситуации	знает, к кому обратиться за помощью, но без посторонней поддержки не решает-ся это сделать	не знает, к кому из взрослых следует обращаться, игнорирует любую помощь со стороны взрослых

1	2	3	4	5
Эмоционально-социальный (опыт социальных отношений)	– готовность к отношениям с окружающими: одноклассниками, взрослыми (учителями, родителями и другими взрослыми)	легко входит в контакт с одноклассниками и взрослыми, имеет много друзей, уважительное отношение к взрослым, бесконфликтен	не всегда проявляет активность в отношениях с окружающими в различных жизненных ситуациях, имеет дружеские отношения с немногими одноклассниками, с классным руководителем, родителями	избегает контактов с окружающими, близких и друзей среди одноклассников не имеет, не складываются отношения со взрослыми (учителем, родителями и т. д.), конфликтен
	– наличие способности с уважением относиться к идеалам, этносам, субкультурам, стилям жизни других людей	принимает и уважает индивидуальные особенности других, идеалы, этносы, стили жизни, субкультуры	признает идеалы, этносы, субкультуры, стили жизни других людей и народов, проявление уважения избирательно, зависит от внешних условий	отрицательное отношение к отличительным особенностям других, вступает в конфликты
Конативно-действенный (опыт социального поведения)	– наличие способности вести себя в соответствии с социальными нормами и правилами поведения в обществе	уважает и принимает социальные нормы и правила поведения в обществе и следует им	принимает нормы и правила поведения в обществе, но не всегда следует им	пренебрегает нормами и правилами поведения в обществе, постоянно нарушает их
	– стремление и способность к самообслуживанию	следит за собой (опрятность), не вызывающий внешний вид, аккуратно складывает свои школьные принадлежности, умеет организовать свое время	слегка неопрятный внешний вид, небольшой беспорядок на рабочем столе, реагирует на замечания учителя, старается исправить положение	неопрятный внешний вид, беспорядок на рабочем столе, в портфеле, игнорирует замечания учителя
	– способность отвечать за свои поступки	адекватно оценивает свои поступки, не совершает плохих поступков	не всегда адекватно оценивает свои поступки, требуется помощь со стороны специалистов, старается прислушаться к их мнению	равнодушен, всегда оправдывается, своей вины не видит
	– способность самостоятельно принимать решение	самостоятельно принимает решение в зависимости от ситуации	прибегает к помощи взрослого или одноклассников только для того, чтобы убедиться в правильности своего выбора	пассивен в выборе принятия решения, старается избегать таких ситуаций
	– сформированность адекватной самооценки, социально значимых ориентаций	объективное отношение к успехам и неудачам, одобрению и неодобрению со стороны других, точно понимает и оценивает свои возможности, определяет свое место среди других людей	самооценка в основном строится на мнении окружающих, наличие самооценочных суждений сравнительно узкого содержания	имеет завышенную самооценку или слишком низкую оценку своих способностей, идеализированное представление о своей личности, стремление любой ценой завоевать аудиторию, бестактность, преувеличение собственных возможностей

Библиографический список

1. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 2008. – 400 с.
2. *Васильева З. И.* Направленность личности учащегося и пути ее изучения учителем // Изучение личности ученика учителем. – М., 1991. – С. 5–20.
3. *Зосимовский А. В.* Критерии нравственной воспитанности // Педагогика. – 1992. – № 11/12. – С. 22–26.
4. *Колесникова Т. А.* Внеурочная деятельность как средство социального воспитания младшего школьника // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2012. – Т. 18, № 1. – Часть 2. – С. 29–31.
5. *Лихачев Б. Т.* Теория эстетического воспитания школьников: учебное пособие по спецкурсу для студентов педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
6. *Марьенко И. С.* Критерии нравственной воспитанности и основы методики выполнения уровней ее развития у школьников // Измерения в исследовании проблем воспитания. – Тарту, 1977. – С. 67–83.
7. *Маслова Т. М.* Модель патриотического воспитания младших школьников в процессе взаимодействия с окружающей средой // Вектор науки ТГУ. – 2014. – № 3 (29). – С. 309–313.
8. *Мудрик А. В.* Социальная педагогика. – М.: Академия, 2005. – 199 с.
9. *Мудрик А. В.* Введение в социальную педагогику. – 2-е изд., перераб. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2009. – 568 с.
10. *Мусс Г. Н.* Проблема определения критериев воспитанности младшего школьника (На примере усвоения базовых национальных ценностей) // Начальная школа «Плюс До и После». – 2013. – № 9 – С. 50–54.
11. Социальная педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под ред. В. А. Никитина. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 272 с.
12. *Ожегов С. И.* Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологический выражений / Российская академия наук; Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: А ТЕМП, 2005. – 944 с.
13. *Ромм Т. А.* Концепция социального воспитания в современных условиях: нормативно-интерпретативный подход // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 2012. – № 1 (66). – С. 155–162.
14. *Ромм Т. А.* Педагогика социального воспитания: учебное пособие. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – 159 с.
15. *Сафина Р. М.* Результаты опытно-экспериментальной работы по духовно-нравственному воспитанию младших школьников // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 2. – С. 105–110.
16. *Степанов П. В., Григорьев Д. В., Степанова И. В.* Классному руководителю о диагностике процесса воспитания в классе. – М.: АПКИПРО, 2003. – 82 с.
17. *Степанов Е. Н., Лузина Л. М.* Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 224 с.
18. *Стефановская Т. А.* Классный руководитель: Функции и основные направления деятельности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 192 с.
19. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 25.02.2016).
20. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/documents/922> (дата обращения: 27.10.2015).
21. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.12 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2974/12.pdf> (дата обращения: 25.02.2016).
22. *Фельдштейн Д. И.* Психология развития личности в онтогенезе. – М.: Наука, 1989. – 480 с.
23. *Харченко С. Я.* Значение категории «социальность» в поисках методологической основы развития современной социально-педагогической науки // Социальная педагогика: теория и практика. – 2012. – № 3. – С. 4–13.
24. *Шилова М. И.* Учителю о воспитанности школьников. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
25. *Leino M.* Sustainable education and socialization through mistakes // Journal of Teacher Education for Sustainability. – 2007. – Vol. 11. – № 7 – P. 67–75.

Поступила в редакцию 25.01.2016

CRITERIA FOR EVALUATION LEVEL SOCIAL UPBRINGING PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Abstract. A serious study of the social aspect of the education of the younger generation is the problem of determining the criteria, indicators and levels of evaluation of social education of younger schoolchildren. It is suggested that most of the criteria, the indicators presented in psychological and pedagogical literature, belong to the assessment of the organization of educational process, the identification of the moral education of the child. In this connection, based on an analysis of psycho-pedagogical, scientific and methodological materials, legal documents, based on the socialization indicators proposed A. V. Mudrik considering modern concepts and approaches to education in educational institutions, which are represented by I. N. Stepanov and L. M. Luzin, as well as age-appropriate primary school age, we identified criteria: cognitive (socially significant knowledge), emotional and social (experience of social relations) and connotative-effective (the experience of social behavior) and relevant indicators. For each approach identified three levels of social education: high, medium and low.

Keywords: Federal state educational standard of primary education (GEF LEO), criteria, level evaluation, education, social education, junior high school students.

References

1. Bozovic, L. I., 2008. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]. Moscow, 400 p (in Russ.).
2. Vasilyeva, Z. I., 1991. Napravlenost' lichnosti uchashhegosya i puti ee izuchenija uchitelem [The focus of the student's personality and ways of studying teacher]. Izuchenie lichnosti uchenika uchitelem [Study of the individual student teacher]. Moscow, pp. 5–20. (in Russ., abstr. in Eng.).
3. Zosimovscij, A. V., 1992. Kriterii npravstvennoj vospitannosti [Criteria for moral education]. Pedagogika [Pedagogy], 11–12, pp. 22–26 (in Russ., abstr. in Eng.).
4. Kolesnikova, T. A., 2012. Vneurochnaja dejatel'nost' kak sredstvo social'nogo vospitaniya mladshego shkol'nika [After-hour activity as means of social education of the younger schoolboy]. Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova [Vestnik of Nekrasov Kostroma State University], T. 18, 1, Part 2, pp. 29–31 (in Russ., abstr. in Eng.).
5. Likhachev, B. T., 1985. Teorija jesteticheskogo vospitaniya shkol'nikov: uchebnoe posobie po speckursu dlja studentov pedagogicheskikh institutov [Theory of aesthetic education: Textbook on a special course for students of pedagogical institutes]. Moscow: Education, 176 p. (in Russ.).
6. Maryenko, I. S., 1977. Kriterii npravstvennoj vospitannosti i osnovy metodiki vypolnenija urovnej ee razvitija u shkol'nikov [The criteria and the basis of moral education method performance levels of its development in schoolchildren]. Izmerenija v issledovanii problem vospitaniya [The measurements in the study of problems of education]. Tartu, pp. 67–83 (in Russ., abstr. in Eng.).
7. Maslova, T. M., 2014. Model' patrioticheskogo vospitaniya mladshikh shkol'nikov v processe vzaimodejstvija s okruzhayushhej sredoj [Model patriotic education of younger schoolboys in the process of interaction with the environment]. Vektor nauki TGU [Vector Science TSU], 3 (29), pp. 309–313 (in Russ., abstr. in Eng.).
8. Mudrik, A. V., 2005. Social'naja pedagogika [Social pedagogy]. Moscow, 568 p. (in Russ.).
9. Mudrik, A. V., 2009. Vvedenie v social'nuju pedagogiku [Introduction to Social Pedagogy]. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute Publ., 568 p. (in Russ.).
10. Muss, G. N., 2013. Problema opredelenija kriteriev vospitannosti mladshego shkol'nika (Na primere usvoenija bazovyh nacional'nyh cennostej) [The problem of determining the criteria education of younger schoolboys (On an example of assimilation of basic national value)]. Nachal'naja shkola "Plyus Do i Posle" [Elementary School "Plus Before and After"], 9, pp. 50–54 (in Russ.).
11. Nikitin, V. A., ed., 2000. Social'naja pedagogika: Uchebnoe posobie dlja studentov vysshij uchebnyh zavedenij [Social pedagogy: textbook for university students]. Moscow: VLADOS, 272 p.
12. Ozhegov, S. I., 2005. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka: 80000 slov i frazeologicheskij vyrazhenij

- [Dictionary of Russian language: 80000 words and phraseological expressions]. 4th ed., Addition. Moscow: A Temp, 944 p. (in Russ.).
13. Romm, T. A., 2012. Konceptija social'nogo vospitanija v sovremennyh uslovijah: normativno-interpretativnyj podhod [The concept of social education in modern conditions: the the regulatory interpretative approach]. Vestnik Rossijskogo humanitarnogo nauchnogo fonda [Bulletin of Russian Humanities Foundation], 1 (66), pp. 155–162 (in Russ., abstr. in Eng.).
14. Romm, T. A., 2013. Pedagogika social'nogo vospitanija: uchebnoe posobie [Pedagogy of social education: the manual]. Novosibirsk: NSPU Publ., 159 p. (in Russ.).
15. Safina, R. M., 2015. Rezul'taty opytно-ehksperimental'noj raboty po dukhovno-nravstvennomu vospitaniju mladshikh shkol'nikov [The results of experimental work on spiritual education of younger schoolboys -nравstvennomu]. Siberiskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal], 2, pp. 105–110 (in Russ., abstr. in Eng.).
16. Stepanov, P. V., Grigoriev, D. V., Stepanova, I. V., 2006. Klassnomu rukovoditel'ju o diagnostike processa vospitanija v klasse [The class teacher about the diagnosis process of education in the classroom]. Moscow: APKiPRO, 86 p. (in Russ.).
17. Stepanov, E. N., Luzin, L. M., 2008. Pedagogu o sovremennyh podhodah i koncepcijah vospitanija [The teacher of modern approaches and concepts of education]. Moscow: TC Sphere, 224 p. (in Russ.).
18. Stefanovskaja, T. A., 2008. Klassnyj rukovoditel': Funkcii i osnovnye napravlenija deyatel'nosti [Class teacher: Functions and main activities: studies]. Moscow: Academy Publ., 192 p. (in Russ.).
19. Strategija razvitija vospitanija v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda [The development strategy of education in the Russian Federation for the period up to 2025] [online]. Available at: <http://www.rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (Accessed 25 February 2016) (in Russ.).
20. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovanija [Federal state educational standard primary education] [online]. Available at: <http://минобрнауки.рф/documents/922> (Accessed 25 February 2016) (in Russ.).
21. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: Federal'nyj zakon ot 29.12.12 № 273-FZ [On Education in the Russian Federation Federal Law “On Education in the Russian Federation”] [online]. Available at: <http://минобрнауки.рф/документы/2974/.12.pdf> (Accessed 25 February 2016) (in Russ.).
22. Feldstein, D. I., 1989. Psihologija razvitija lichnosti v ontogeneze [Psychology of personality development in ontogenesis]. Moscow: Nauka, 480 p. (in Russ.).
23. Harchenko, S. Ya., 2012. Znachenie kategorii “social'nost” v poiskah metodologicheskoy osnovy razvitija sovremennoj social'no-pedagogicheskoy nauki [Znachenie kategorii “sotsialnost” v poiskah metodologicheskoy osnovy razvitiya sovremennoj sotsialno-pedagogicheskoy nauki]. Social'naja pedagogika: teorija i praktika [Sotsialnaya pedagogika: teorija i praktika], 3, pp. 4–13 (in Russ., abstr. in Eng.).
24. Shilova, M. I., 1990. Uchitel'ju o vospitanosti shkol'nikov [Master of education of schoolchildren in]. Moscow: Education, 144 p. (in Russ.).
25. Leino, M., 2007. Sustainable education and socialization through mistakes. Journal of Teacher Education for Sustainability. Vol. 11, 7, pp. 67–75.

Submitted 25.01.2016

Аммосова Надежда Васильевна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры высшей математики, академик Международной академии наук педагогического образования, Астраханский государственный университет, n_ammosova@mail.ru, Астрахань

Лобанова Наталья Ивановна

Педагог дополнительного образования, Центр внешкольной работы, аспирант кафедры высшей математики и методики ее преподавания, Астраханский государственный университет, lobantchik@yandex.ru, Зеленокумск

РЕШЕНИЕ НЕОПРЕДЕЛЕННЫХ УРАВНЕНИЙ ПЕРВОЙ СТЕПЕНИ С ДВУМЯ НЕИЗВЕСТНЫМИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Рассмотрена проблема обучения учащихся решению задач, условие которых сводится к уравнению с более чем одним неизвестным. В рамках обязательного школьного обучения таким задачам уделяется недостаточное внимание, в частности, из-за нехватки времени, в то время как именно такие задачи чаще всего ставит перед нами действительность. Поэтому целесообразно заниматься их решением именно на занятиях с учащимися в системе дополнительного образования. Выделены основные задачи математического дополнительного образования, отмечена целесообразность использования практико-ориентированных задач, иллюстрирующих обучающимся значимость прикладного характера математики. В качестве основного метода выбран метод математического моделирования. Описана методика обучения подростков решению указанного типа задач, приведены примеры.

Ключевые слова: практико-ориентированные задачи, математическое моделирование, дополнительное образование, диофантовы уравнения.

С задачами с однозначно понимаемым условием, имеющими вполне определенное и находимое по определенному правилу единственное решение учащиеся имеют дело на протяжении всех лет обучения в средней школе [4]. Однако жизнь, практика ставит перед учащимися чаще всего такие задачи, которые сводятся к решению уравнений с большим числом неизвестных, чем одно. И в этом случае у школьников возникают затруднения, что позволяет сделать вывод о необходимости и целесообразности их обучения решению возникших из практики задач в системе дополнительного математического образования, поскольку в рамках обязательного среднего образования для этого не хватает времени [1].

Дополнительное образование школьников – это процесс, имеющий свои педагогические технологии, формы и средства их реализации. Дополнительное образование предоставляет школьникам возможности оптимального решения проблем индивидуализации и дифференциации обучения как средства эффективного развития личности, формирования творческой активности и самодетельности, развития интеллекта [3].

Так как дополнительное математическое образование школьников является составной частью непрерывного образования, то, учитывая общие цели математического образования, выделим среди задач математического дополнительного образования следующие:

- углубление и расширение знаний по математике;
- развитие интереса учащихся к предмету;
- воспитание вкуса к самостоятельным занятиям математикой, инициативы и творчества;
- подготовка к дальнейшему образованию и самообразованию.

При этом происходит интеллектуальное развитие обучающегося, его математических способностей, подготовка к практической творческой деятельности и, в целом, человек обретает социальную защиту на современном этапе развития российского общества, т. к. только творческая личность в состоянии адаптироваться к быстро изменяющимся условиям [6].

В системе дополнительного образования особое внимание следует уделять практико-ориентированным задачам. В школьном

курсе математики такие задачи почти не рассматриваются. А именно их решение показывает обучающимся значимость прикладного характера математики. При подборке практико-ориентированных задач необходимо учитывать возрастные особенности подростков, т. к. по утверждению психологов подросток начинает рассматривать мир с точки зрения того, как его можно изменить.

Задача, как известно, развивает логическое мышление обучающихся, учит анализировать условия, выделять главный вопрос, определять неизвестное и находить пути решения, она является важнейшим элементом в математической подготовке обучающихся. Практико-ориентированные задачи, кроме того, знакомят обучающихся со связью между процессами и явлениями реального мира и его математическими моделями [2]. При их решении используется один из основных методов исследования реальных ситуаций – метод математического моделирования, который состоит из трех основных этапов:

1) перевод предложенной задачи с языка сюжетной задачи на язык математических терминов, т. е. построение математической модели; примером распространенной математической модели является уравнение;

2) решение задачи средствами математики внутри модели;

3) интерпретация полученного решения, т. е. перевод полученного математическими средствами результата на язык, на котором была сформулирована предложенная для решения задача.

В рамках дополнительного образования учащихся следует познакомить с содержанием каждого этапа. Педагогу дополнительного образования следует помнить, что наиболее ответственным и сложным является *первый этап* – построение математической модели, адекватной задачной ситуации. Практически адекватность не достигается, т. к. не представляется возможным учесть и выразить на языке математики все факторы, влияющие на изучаемое явление. Поэтому математическая модель лишь приближенно его отражает, и результаты моделирования тем достовернее, чем меньше погрешность, допущенная при составлении модели. Реализация первого этапа требует таких умений, как умение выделять существенные факторы, определяющие исследу-

емую ситуацию, выбирать математический аппарат для составления модели. В связи с этим педагогу необходимо тренировать учащихся в умении анализировать задачную ситуацию, рассматривать ее с разных сторон, не теряя при этом из виду целое, выделять различные аспекты и связывать их между собой, т. е. развивать соответствующие мыслительные операции [8].

Существенным на *втором этапе* является умение выбирать наиболее целесообразный и оптимальный путь решения задачи.

На *третьем этапе* главное умение – перевести результат решения задачи, полученный математическими средствами, на язык предложенной для решения сюжетной задачи. При этом важно научить подростков методам проверки решения практической задачи, развить у них умение применять найденный способ решения к разрешению других практических задач, т. е. переносить способы деятельности из одной ситуации в другую.

Математическое моделирование настолько широко применяется для изучения реального мира, что создание у учащихся представления о его сущности, подведение их к овладению каждым из этапов должно стать предметом постоянных забот учителя, в том числе и педагога дополнительного образования.

В процессе обучения школьников решению практико-ориентированных задач необходимо развить умения, которые имеют существенное значение на каждом этапе математического моделирования, поскольку формирование их в полном объеме происходит в течение всех лет обучения. Однако заложить основы таких умений возможно в дополнительном образовании.

Математическая задача способствует формированию определенных форм мышления, необходимых для освоения окружающей нас действительности, т. к. содержит понятия, введенные путем абстрагирования от явлений реального мира [9]. Практико-ориентированные задачи позволяют, как отмечалось выше, проверить умения использовать приобретенные знания в практической деятельности и повседневной жизни.

Таким образом, нами предложены следующие методические пути разрешения сформулированной нами проблемы обучения учащихся решению уравнений первой сте-

пени с двумя неизвестными:

– решение задач, сводящихся к неопределенным уравнениям первой степени с двумя неизвестными;

– применение практико-ориентированных задач;

– составление задач, приводящих к неопределенным уравнениям;

– устранение типичных ошибок учащихся при решении неопределенных уравнений.

Остановимся кратко на реализации некоторых из них.

Предлагаем учащимся следующую практическую задачу, с которой встречается каждый школьник, помогая родителям.

Вы должны заплатить за купленный в магазине хлеб 19 рублей. У вас одни двухрублевые монеты (не более 20), у кассира – только пятирублевые (не более 10). Можете ли вы при наличии таких денег рассчитать с кассиром и как именно?

Анализируя условие задачи, учащиеся устанавливают, что необходимо узнать, сколько следует дать кассиру двухрублевых монет, чтобы, получив сдачу пятирублевыми, заплатить за хлеб 19 рублей, при этом неизвестно точное число монет каждого достоинства. На первом этапе учитель предлагает учащимся составить математическую модель задачи. Обозначив число двухрублевых монет через x и число пятирублевок через y , школьники получают уравнение:

$$2x - 5y = 19,$$

где $x \leq 20$ и $y \leq 10$ – целые положительные числа.

Получилось 2 неизвестных и только одно уравнение. Решение уравнения происходит на втором этапе. Учитель предлагает выразить одно неизвестное через другое. Пусть учащиеся выразили x через y : $2x = 19 + 5y$, откуда:

$$x = \frac{19 + 5y}{2}.$$

Учитель предлагает учащимся внимательно посмотреть на полученное выражение и высказать свои соображения. Кто-то из ребят говорит, что $19 + 5y$ должно делиться на 2, т. е. быть четным. Но одно слагаемое 19 – нечетно, значит, и второе слагаемое должно быть нечетным, чтобы их сумма оказалась четным числом. Отсюда следует, что у не следует давать значения четных чисел.

Подвергаем испытанию целые положительные нечетные числа, не превосходящие 10.

$$y = 1, \text{ тогда } x = \frac{19 + 5 \times 1}{2} = 12 \leq 20,$$

$$y = 3, \text{ то } x = \frac{19 + 5 \times 3}{2} = 17 \leq 20,$$

$$y = 5, \text{ то } x = \frac{19 + 5 \times 5}{2} = 22, \text{ но по усло-}$$

вию $x \leq 20$, значит, $x = 22$ – не удовлетворяет условию задачи.

На этом кончается решение уравнения. Переходим к третьему этапу – осмыслению полученных результатов в соответствии с сюжетом задачи. Рассчитаться с кассиром можно одним из двух полученных способов: либо отдаем кассиру 12 двухрублевых монет, получая одну пятирублевую в качестве сдачи ($12 \times 2 - 5 = 19$), либо отдаем 17 двухрублевых монет, получая сдачу 3 пятирублевыми ($17 \times 2 - 3 \times 5 = 19$).

Можно предложить решить это уравнение, выражая y через x : $y = \frac{2x - 19}{5}$. В этом случае

нужно предположить, что $2x - 19 \geq 0$, т. е. $x \geq 10$, и давать значения $x = 10, 11, \dots, 20$, при этом делается 11 проб. Конечно, ответ будет таким же, но этот способ более длинный (менее рациональный). Учащиеся делают вывод: независимо от выбора способа решения получаем один и тот же результат.

Для лучшего понимания задачи учитель предлагает дать ее геометрическую интерпретацию [5]. Он побуждает учащихся вспомнить, что с геометрической точки зрения представляет собой уравнение $2x - 5y = 19$. Учащиеся говорят, что это прямая и строят ее по двум точкам на координатных осях. Хотя одно уравнение с двумя неизвестными имеет бесчисленное множество решений, но совсем не очевидно, что среди них найдется хоть одно с целыми положительными x и y . Задачей решения таких уравнений в целых положительных числах занимался знаменитый математик древности Диофант, поэтому уравнения такого вида часто называют диофантовыми линейными уравнениями с двумя неизвестными. Расширяются и представления детей об их различных видах. Исторический экскурс заинтересовывает учащихся, потому что математика предстает перед ними живой наукой, развитием кото-

рой занимались вполне реальные исторические персонажи – конкретные люди, жившие в свое время на территории своих стран. Обычно среди учащихся находятся желающие (и это очень хорошо) найти сведения о Диофанте и познакомиться с ними одноклассников.

Таким образом, теоретически задача имеет бесчисленное множество решений, практически же число решений ограничено, т. к. ни у покупателя, ни у кассира нет бесчисленного множества монет. Если, например, у каждого по 15 монет, то расплатиться можно только одним способом, а именно, выдачей 12 двухрублевых монет и получением одной пятирублевой монеты в качестве сдачи. Обращаем внимание учащихся на то, что неопределенные уравнения практически могут давать вполне определенные решения.

Предлагаем учащимся решить следующую задачу, в которой нет числовых данных. Объясняем учащимся, что числовые данные они получают в конкретном фермерском хозяйстве, куда отправятся на экскурсию.

До территории фермерского хозяйства нужно проложить водопровод. Фермерское хозяйство располагает трубами одинакового диаметра, но различной длины. Найти наиболее экономически целесообразное число труб той и другой длины, которое следует использовать для прокладки водопровода, учитывая, что разрезать трубы не рекомендуется [7].

Реализуя первый этап, учитель выясняет с учащимися что надо знать, чтобы проложить требуемый водопровод. Учащиеся называют длину водопровода, длины труб, недопустимость разрезания труб, которыми располагает фермерское хозяйство. При этом с помощью учителя учащиеся выясняют содержание понятия экономической целесообразности, пополняя свою экономическую грамотность. В условиях данной задачи экономическая целесообразность означает наименьшее число соединений, что обеспечит большую прочность водопровода и наименьшие затраты труда на его прокладку.

Во время экскурсии в фермерское хозяйство школьники проводят измерительные работы и получают необходимые числовые данные, приобретая при этом практические умения и навыки, необходимые в повседневном производительном труде. Кроме того,

практическая работа заинтересовывает их. В результате проведенных измерений учащиеся получают, что длина водопровода составляет 191 м, а трубы имеют длину 5 м или 7 м. После этого учащимся предлагается сформулировать задачу с числовыми данными.

До территории фермерского хозяйства нужно проложить водопровод длиной 191 м. Хозяйство располагает трубами одинакового диаметра длиной в 5 м или 7 м. Сколько нужно тех и других труб, чтобы сделать наименьшее число соединений? Трубы разрезать не рекомендуется.

Обозначив число труб длиной 5 м через x , а число труб длиной 7 м – через y , учащиеся получают математическую модель решаемой задачи:

$$5x + 7y = 191, \text{ где } x \in \mathbb{N} \text{ и } y \in \mathbb{N}.$$

На втором этапе приступают к решению этого уравнения. Уравнение может быть решено графически, что и предлагают сделать некоторые учащиеся. Решениями уравнения являются натуральные координаты точек, принадлежащих прямой – графику уравнения. Однако построение прямой весьма приблизительное, да и выбор точек прямой с натуральными координатами не прост. Поэтому целесообразно показать другой способ решения.

Так как 191 не кратно ни 5, ни 7 и, учитывая требование задачи о недопустимости разрезать трубы, можно сделать вывод о том, что ограничиться трубами одного из двух размеров нельзя.

Для решения уравнения $5x + 7y = 191$ запишем его в виде $5x = 191 - 7y$ и воспользуемся признаком делимости натуральных чисел на 5. При этом $191 - 7y \geq 0$, т. е. $y \leq 28$. Учащиеся методом перебора находят, что уравнению удовлетворяют пары чисел: (34; 3), (27; 8), (20; 13), (13; 18), (6; 23). Таким образом, уравнение имеет 5 различных решений.

На третьем этапе нужно учесть требование о необходимости сделать наименьшее число соединений. Очевидно, соединений будет тем меньше, чем больше использовано более длинных труб, а этому условию отвечает последний результат. Таким образом, наименьшее число соединений достигается при $x = 6$ и $y = 23$, т. е. экономически целесообразно использовать 6 пятиметровых труб и 23 семиметровых труб.

Для усвоения метода математического моделирования и решения задач на дифференциальные уравнения учащимся предлагается еще ряд задач. Кроме того, весьма полезно ориентировать учащихся на составление рассмотренного типа задач. Неплохо рекомендовать им брать числовые данные при составлении задач из практических ситуаций (например, измерить пришкольный участок, установить число занятых прополкой моркови или свеклы школьников, скорость прополки каждой культуры и др.). Составление задач с разными сюжетами позволяют учащимся развивать свой кругозор, узнавать много нового и интересного, в результате чего школьники более четко представляют понятие математической модели и способы решения.

Обучение детей составлению задач происходит по трем направлениям: 1) составляются задачи, подобные решенным; 2) составляются задачи, решение которых приводит к написанному заранее уравнению; 3) составляются задачи путем выбора в качестве неизвестной известной в конкретной ситуации величины.

Первый прием не нуждается в пояснении.

Второй прием заключается в том, что учитель предлагает составить задачу, решение которой выполняется, например, с помощью уравнения: $7x - 3y = 15$.

Третий прием заключается в том, что формулируется решенная задача с найденным ответом, например: для елочных подарков ученикам начальной школы купили 12 кг пряников по 80 р. за 1 кг и 8 кг конфет по 200 р. за килограмм. Всего заплатили

2560 руб.

В этой формулировке все известно. Теперь нужно выбрать в качестве неизвестных данные числовые величины. Например, можно допустить, что в приведенной информации цены пряников и конфет неизвестны, тогда задача примет следующий вид.

Для елочных подарков ученикам начальной школы купили 12 кг пряников и 8 кг конфет и за все заплатили 2560 руб. Узнайте цену пряников и конфет.

Материал для подобных задач можно черпать из разных источников. Счет магазина, счета оплаты коммунальных услуг, смета ремонта комнаты или квартиры, план квартиры – все это содержит материал, дающий возможность составлять задачи.

Учащиеся охотно составляют задачи, любят представлять их на занятии. Конечно, нет возможности решить все задачи, составленные учащимися. Можно поступить так: учитель читает их дома, выбирает из них наиболее интересные и оригинальные и использует на уроке. Неудачные задачи учитель анализирует, выявляет их недостатки и помогает формулировки таких задач исправить. Задачи, связанные с жизнью, практикой, трудовым обучением, следуют поощрять.

Современное занятие в системе дополнительного образования – это время, когда дети сами ищут, спорят, сопоставляют, обобщают, делают выводы. Одним словом, активно действуют, что и происходит в процессе решения практико-ориентированных задач, например, на составление уравнений с более чем одним неизвестным.

Библиографический список

1. Аммосова Н. В. Некоторые аспекты подготовки учителей математики к работе в системе дополнительного образования школьников // Наука Кубани. – 2005. – № 2. – С. 174–179.

2. Аммосова Н. В. Методико-математическая подготовка будущих учителей математики в соответствии с задачами современности: монография. – Астрахань: Изд-во АИПКП, 2015. – 256 с.

3. Аммосова Н. В., Коваленко Б. Б. Интеграция деятельности общеобразовательных школ и учреждений дополнительного образования как фактор активизации процессов обучения и воспитания школьников // Проблемы математики, информатики, физики и химии: тезисы докл. XLI

Всерос. конф. (Москва, 2005 г.). Педагогические секции. – М.: Изд-во РУДН, 2005. – С. 55–56.

4. Аммосова Н. В., Коваленко Б. Б. Обучение учащихся решению задач, допускающих неоднозначную трактовку условий. Гуманитарное и естественно-научное образование // Математика. Компьютер. Образование: сб. науч. трудов. Выпуск 21, № 2. – М.; Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2014. – С. 5–10.

5. Крюкова В. Л. Интеграция алгебраического и геометрического методов решения уравнений и неравенств в классах с углубленным изучением математики: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Орел, 2005. – 20 с.

6. Кудрявцев Л. Д. Мысли о современной математике и ее изучении. – М.: Наука, 1977. – 112 с.

7. Шапиро И. М. Использование задач с практическим содержанием в преподавании математики: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 96 с.

8. Izvorska D., Kovalenko B. B., Ammosova N. V. Использование мыслительных операций как

базы синергетического подхода при обучении математике // Education, science and economics at universities, integration to international educational area: International conference. – Plock, Poland, 2008. – P. 246–250.

9. Burden P. R., Byrd D. M. Methods for Effective Teaching. – Boston-London: Allyn and Bacon, 1999. – 418 p.

Поступила в редакцию 16.02.2016

Ammosova Nadegda Vasilevna

Dr. Sci. (Pedag.), Academician of the International Academy of Sciences of pedagogical education, Professor of the Department of Mathematics of the Astrakhan State University, n_amosova@mail.ru, Astrakhan

Lobanova Natalia Ivanovna

Additional qualification courses teacher Center of extracurricular activities, graduate student of mathematics and methods of teaching, Astrakhan State University, lobantchik@yandex.ru, Zelenokumsk

SOLUTION OF THE UNCERTAIN EQUATIONS OF THE FIRST DEGREE WITH TWO UNKNOWN IN SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION

Abstract. The problem of training of pupils at the solution of one of types of incorrect tasks, namely, of tasks with the equation with more, than one unknown is considered. Within compulsory school education the insufficient attention is paid to such tasks while such tasks are set most often for us by reality. Therefore it is expedient to be engaged in the solution of incorrect tasks on occupations with pupils in system of additional education. The main objectives of mathematical additional education are formulated, the need in use of the praktiko-focused tasks which illustrate the importance of applied character of mathematics is noted. As the main method the method of mathematical modeling is chosen. The technique of the training of teenagers for the decision of specified tasks is described, examples are given.

Keywords: practice-oriented problems, mathematical modeling, additional education, Diophantine equations.

References

1. Ammosova, N. V., 2005. Nekotoryje aspekty podgotovki uchitelej matematiki k rabote v sisteme dopolnitelnogo obrazovanija chkolnikov [Some aspects of the preparation of mathematics teachers to work in the system of additional education]. Nauka Kubani [Science of Kuban], 2, pp. 174–179 (in Russ., abstr. in Eng.).

2. Ammosova, N. V., 2015. Metodiko-matematicheskaja podgotovka buduschih uchitelej matematiki v sootvetstvii s zadachami sovremennosti [Teaching mathematics future mathematics teachers in accordance with the objectives of our time]. Astrakhan: AIPKP Publ., 256 p. (in Russ.).

3. Ammosova, N. V., Kovalenko, B. B., 2005. Integracija dejatel'nosti obsheobrazovatel'nyh shkol i uchrezhdenij dopolnitelnogo obrazovanija kak faktor aktivizatsii protsessov obuchenija i vospitaniya shkolnikov [Integrating secondary schools and institutions of additional education as factor of ac-

tivization of processes of education and upbringing of schoolchildren]. Vserossiyskaya konferentsiya “Problemy matematiki, informatiki, fiziki i himii” [Problems of mathematics, Informatics, physics and chemistry. Proc. conf.]. Moscow: RUDN Publ., pp. 55–56 (in Russ.).

4. Ammosova, N. V., Kovalenko B. B., 2014. Obuchenije uchashchisja resheniju zadach, dopuskajushchih neodnoznachnuju traktovku uslovij. Gumanitarnoye i estestvenno-nauchnoje obrazovanije [Education of students solving problems, allowing more than one interpretation of the conditions. Natural and Social Science Education]. Matematika. Kompyuter. Obrazovaniye [Mathematics. A computer. Education: Coll. scientific. works]. Moscow; Izhevsk: “Regular and Chaotic Dynamics”, 2, pp. 5–10 (in Russ.).

5. Kryukova, V. L., 2005. Integracija algebraicheskogo i geometricheskogo metodov reshenija uravnenij i neravenstv v klassah s uglublennym

izuchenijem matematiki [The integration of algebraic and geometric methods for solving equations and inequalities in classes with in-depth study of mathematics]. Cand. Sci. (Pedag.). Orel, 20 p. (in Russ.).

6. Kudryavtsev, L. D., 1977. Mysli o sovremennoj matematike i jejo izuchenii [Thoughts of modern mathematics and its study]. Moscow: Science, 112 p. (in Russ.).

7. Shapiro, I. M., 1990. Ispolzovaniye zadach s prakticheskim sodержaniem v prepodavanii matematiki: kniga dlya uchitelja [Using tasks with practical content in teaching mathematics: teacher's

Book]. Moscow: Education, 96 p. (in Russ.).

8. Izvorska, D., Kovalenko, B. B., Ammosova, N. V., 2008. Ispolzovaniye myislitelnyh operacij kak bazy sinergeticheskogo podhoda pri obuchenii matematike [The use of mental operations as the basis of a synergistic approach in teaching mathematics]. Education, science and economics at universities, integration to international educational area: International conference. – Plock, Poland, pp. 246–250.

9. Burden, P. R., Byrd, D. M., 1999. Methods for Effective Teaching. Boston-London: Allyn and Bacon, 418 p.

Submitted 16.02.2016

Зайдман Ирина Наумовна

Кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры современного русского языка и методики его преподавания, Новосибирский государственный педагогический университет, mpri@bk.ru, Новосибирск

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ТЕХНИКИ ЧТЕНИЯ: УЧЕТ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье обосновывается актуальность развития техники чтения как одного из видов речевой деятельности, как основа формирования коммуникативных компетенций и универсальных учебных действий. Функции чтения соотнесены с результатами образования по ФГОС. Критически рассматривается и корректируется традиционная классификация разных видов чтения, в результате ознакомительное и просмотровое чтение воспринимаются как тождественные, перечень расширен за счет добавления выборочного и критического видов чтения. Техника чтения в статье понимается широко, как единство скорости, беглости и выразительности, связанных с процессом понимания. Автором предлагается комплекс приемов и заданий, которые позволяют развивать технику чтения с учетом индивидуальных особенностей учащихся не только на начальном этапе обучения грамоте, но и в средних классах. Системная реализация описанных приемов, комплекса заданий и упражнений обеспечивает обогащение словарного запаса учащихся, совершенствование их культурологической компетенции и разных видов речевой деятельности.

Ключевые слова: виды речевой деятельности, техника чтения, виды чтения, коммуникативные компетенции, приемы обучения, индивидуализация.

Чтение – перцептивный вид устной формы речевой деятельности, весьма сложный для ребенка, так как в процессе реализации задействован комплекс психологических механизмов: восприятие буквенного состава, его сличение с закрепленным за ним содержанием, перевод воспринятого буквенного кода во внутреннюю речь, осознание смысла и – при чтении вслух – перевод внутренней речи в озвученную форму (А. А. Леонтьев, И. А. Зачесова, Н. Д. Павлова и др.). Чтение неразрывно связано с другими видами речевой деятельности: перцептивным – слушанием, в методике обучения иностранным языкам традиционно называемым аудированием (один читает, другой воспринимает) и продуктивными (говорение – пересказ на основе прочитанного, ответы на вопросы, устное выполнение учебных заданий; письмо – изложение; составление плана, тезисов, конспекта прочитанного; письменная постановка вопросов, создание собственного текста с использованием прочитанного материала и др.). Более того, чтение служит основой для развития учебно-познавательных и информационных компетенций, познавательных универсальных учебных действий (по ФГОС), так как предоставляет возможности получения знаний и представлений

о способах деятельности из разных источников информации, в том числе электронных. Также чтение – это способ познания мира и текста [3, с. 207–219]; вместе с жизненным опытом человека оно является основой для развития социокультурной компетенции, межкультурного диалога, формирования национальной идентичности, приобретения знаний о народах мира, их традициях [7, с. 57–58]. Чтение служит основой образования и обучения в школе, так как все учебники предполагают этот вид речевой деятельности, а самостоятельное постижение художественной литературы требует грамотного читателя. Как указывает Н. А. Ипполитова, цель обучения чтению в том, чтобы «научить школьников рациональным приемам восприятия и переработки информации, содержащейся в текстах различного характера в зависимости от содержания и коммуникативной задачи» [5, с. 270–277]. Требуемые ФГОС коммуникативные, познавательные, регулятивные и личностные метапредметные результаты образования, конечно, шире, чем функции чтения (познавательная, регулятивная, ценностно-ориентированная), которые опосредованно обеспечивают достижение этих результатов.

Традиционно в методике выделяют три

вида чтения: *ознакомительное, просмотровое, изучающее* [5, с. 273]. Но точно определить отличия просмотрового и ознакомительного видов чтения весьма сложно, так как в их характеристике преобладают общие семантические компоненты: *найти главное в тексте – получить самое общее представление о содержании текста*. Вот почему мы склонны рассматривать эти виды как тождественные, употреблять термины *ознакомительное* и *просмотровое* чтение как синонимы. Кроме того, познавательная и регулятивная деятельность требует от учащегося умений *выборочного* чтения, которое соединяет два других вида: сначала человек просматривает текст, а затем, найдя нужную информацию, переходит к изучающему чтению, что предполагает беглость, т. е. способность переходить с одного вида чтения на другой. Целесообразно по аналогии с видами аудирования (слушания) выделить также *критическое* чтение, как самый высокий уровень восприятия и интерпретации – диалог читателя с автором текста; содержательную, эмоциональную, эстетическую или иную оценку полученной информации; появление собственных ассоциаций, включение текста в общекультурный контекст на основе фоновых знаний рецепиента.

По приведенным В. Н. Зайцевым данным психологов, из 200 факторов, влияющих на результативность обучения, самым значимым является чтение, причем акцент делается именно на узко понимаемой технике чтения – на его скорости, или беглости [4, с. 4]. Однако без понимания текста темп чтения не имеет значения для развития коммуникативных и информационных компетенций. Скорость/темп связаны с правильностью и с выразительностью как свидетельством понимания. Таким образом, в данной статье техника чтения рассматривается широко, как единство четырех составляющих: скорости, правильности, выразительности и осознанности.

Обучение чтению обычно осуществляется в начальной школе, однако у многих учеников необходимая техника чтения, предполагающая свободное и быстрое понимание читаемого текста средней сложности, к окончанию четвертого класса не формируется, что приводит к необходимости заниматься этой проблемой в средних, а иногда

и в старших классах. Особенно актуально специальное целенаправленное обучение чтению, если речь идет о классах компенсирующего обучения, об инклюзивном образовании, при работе с детьми группы риска, с особыми образовательными потребностями. Специальных методик для средней и старшей возрастной групп не существует, поэтому педагогу приходится использовать приемы и задания для начальной школы, которые ему не всегда хорошо известны.

Заметим сразу, что далеко не каждому ребенку легче учиться читать по слогам: дефис слогораздела разрывает слово, ученику приходится мысленно визуальнo удерживать большой объем (не *молодец*, а *мо-ло-дец*), поэтому при чтении ребенок часто повторяет слоги, помогая себе аудиально: *мо-, ло-, мо-ло-, -дец, молодец*, что и рекомендуют делать учителю, чтобы ученик не забывал прочитанные слоги. А часто дефис внутри слова не соответствует реальному русскому слогоразделу (например, *ба-буш-ка* вместо *ба-бу-шка*), не учитывается закон открытого слога. Для детей с недостаточно развитой удерживающей зрительной памятью представляется целесообразной методика О. Л. Соболевой, которая при первоначальном обучении чтению не использует разделение слова дефисами. По нашим наблюдениям, дети сразу легко начинают читать по ее «Новому букварю для дошкольников и первоклассников» [6].

Остановимся на разных способах развития техники чтения, которые могут применяться учителем русского языка, литературы и другими предметниками, а также родителями, воспитателем в группе продленного дня, в процессе внеурочных занятий. Если техника чтения к 5-му классу не развита, то налицо явные учебные затруднения школьника, соответственно, встает вопрос об учете его индивидуальных особенностей, а также о возможных психологических проблемах, связанных с овладением чтением как видом речевой деятельности (*у меня не получается, мне трудно, я не хочу/не люблю читать*). Чтобы обеспечить учебную успешность и стимулировать интерес ребенка к чтению, целесообразно заменить традиционное скучное, лишённое познавательной активности чтение вслух неожиданными заданиями, снимающими психологическое

напряжение (в том числе игрового характера); об этом писал и Ш. А. Амонашвили [1, с. 50–54].

Хоровое чтение поэтического текста вместе с учителем организуется как многократное. Первый раз педагог эмоционально предъявляет текст, а ученики следят по книге/распечатке. Затем дети читают хором вместе с учителем несколько раз. Ритм и рифма помогают запомнить стихотворение, выполняют функцию «подсказки» слова. Такое упражнение, во-первых, снимает страх ошибиться и читать «не в том темпе», как требуется, так как темп задает учитель, а ученики произносят вместе с ним, несколько слов один ребенок, иные несколько слов – другой, а создается впечатление, что все – молодцы, все умеют читать. Во-вторых, позволяет детям частично запомнить читаемый текст, а также запечатлеть целостный облик слова, что приближает ту методику к методу чтения целыми словами.

Хоровое чтение может сопровождаться таким приемом, как «рассказывание стихов руками». Педагог сопровождает чтение жестами, позой, мимикой, передавая содержание текста. При повторном чтении ученики либо повторяют действия учителя, либо придумывают свои по аналогии. Такое кинестетическое включение помогает лучше запомнить, «присвоить» текст. Особенно это значимо при работе с правополушарными и кинестетиками, с детьми с ограниченными возможностями здоровья, с особыми образовательными потребностями. Так, в нашем опыте работы в классах компенсирующего обучения ученикам 2–4-х классов очень нравилось «рассказывать стихи руками» (для этого, конечно, выбирается сюжетное стихотворение); на первоначальном этапе действия показывал педагог, затем ученикам предлагалось к новому стихотворению самим придумать невербальное сопровождение. Обнаружилось, что после нескольких совместных повторений ученики многое запомнили, тогда по желанию предлагалось рассказать стихотворение, опираясь на визуальную подсказку: один ребенок выходил перед классом и воспроизводил то, что запомнил, а остальные помогали ему, показывая жестами содержание. Некоторые дети, рассказывая наизусть, также сопровождали выразительное чтение жестикуляцией, вы-

полняющей роль определенного психологического якоря. Учитель начальных классов был очень удивлен таким быстрым и очевидным результатом, так как знал, что выучить текст его ученикам очень трудно.

Известное многим педагогам жужжащее чтение может осуществляться как в традиционно принятой форме (в начале каждого урока ребенок тихонько читает вслух, бубня себе под нос, в течение 2–3 минут, отмечает место, где остановился, в своей книге, и откладывает ее в сторону), так и в разных других вариантах, позволяющих реализовать эту методику не только в начальной школе. На наш взгляд, недостатком традиционного жужжащего чтения является его микродозированность, постоянное прерывание, что разрушает целостность восприятия и препятствует пониманию текста. Если же учитель русского языка и литературы и другие предметники будут использовать в начале своих уроков для аналогичного чтения небольшой по объему текст, чтение которого и будет занимать 2–3 минуты, а затем предлагать обсудить его содержание в паре, группе, коллективно, выполнить на его основе связанные с темой урока задания, то понимание смысла станет актуальным. Текст может быть как одинаковым для всех учеников, так и отличаться для разных пар и групп, что позволит также связать разные виды речевой деятельности: чтение с пересказом, слушанием, письмом в зависимости от предлагаемых видов заданий. Кроме того, в этом случае жужжащее чтение перестанет быть внешним, не связанным с содержанием урока компонентом.

Очень значим режим щадящего чтения, предполагающий кратковременную деятельность: от двух до пяти минут, по небольшому абзацу или по предложению, чтобы ученик чувствовал себя успешным, не уставал, потому что при затруднениях в чтении ребенок находится в сильном физическом и эмоциональном напряжении (это определяется по более высокому, «зажатому», неестественному голосу, мышечным зажимам). Организовать щадящее чтение (его еще называют «чтение малыми дозами») можно по-разному.

1. Ученикам предлагается на уроке прозаический текст читать в паре (прием жужжащего чтения) по абзацам, а чтобы напря-

жение, направленное на правильность, не вытесняло понимание, после каждого фрагмента текста напарник задает два вопроса по содержанию.

2. Совместно с родителем. Взрослый начинает читать книгу вслух, затем на самом интересном месте «обнаруживается» срочное дело, например, надо готовить ужин, и родитель просит ребенка немного почитать ему, пока он занят домашними делами, а как только взрослый освободится, он продолжит чтение. Так демонстрируется совместное увлечение книгой, объединяющее семью.

3. Самостоятельный просмотр диафильмов облегчает чтение, так как есть картинка – рисунок, подсказывающий содержание и соответствующую лексику, которая употреблена в тексте. Кроме того, ребенок сам выбирает темп просмотра, он может задержаться на рассматривании отдельных кадров, отдохнуть от чтения. Объем текста довольно большой (целый рассказ или сказка), но чтение не воспринимается как долговременный процесс за счет психологического комфорта: увлеченности респондента и его саморегулируемой активности, а также использования гаджетов для просмотра на телевизоре, компьютере или цифровом проекторе¹.

Стремление ребенка к взрослости, самоконтроль и рефлексии обеспечивает ведение дневника чтения (не в его традиционной форме, где ученик фиксирует прочитанные книги, а записи самозамеров темпа чтения). Ежедневно в течение 5–10 минут ребенок читает одну и ту же книгу (это важно с точки зрения примерно одинакового уровня сложности текста), фиксирует дату и количество слов, прочитанных за минуту. Если чтение осуществляется с компьютера, то команда «Статистика» позволит определить темп чтения очень легко, разделив количество знаков без пробелов на время чтения, если же ученик пользуется книгой на бумажном носителе, то следует ему объяснить, как осуществляется подсчет знаков. Ежедневные записи показывают постепенный прогресс в чтении, выполняя стимулирующую функцию. Взрослым желательно обсуждать

с ребенком эти записи; заранее следует объяснить ему, что скорость чтения может несколько дней оставаться одинаковой, даже на 1–3 слова уменьшиться из-за использования в тексте трудных для прочтения или незнакомых слов. Чтение может занимать и более 5–10 минут, но только по инициативе ребенка, на первых порах целесообразно ограничиться минимумом времени.

Известное в методике упражнение «зрительный диктант/списывание» развивает не только орфографическую память, но и способствует быстрому чтению за счет узнавания зрительного облика слова. Кроме того, зрительные диктанты обеспечивают расширение поля чтения, развивают визуальную память. Для этого вида работы в зависимости от проблем/трудностей ученика подбираются либо короткие предложения, либо отдельные слова: сначала два-четыре односложных слова, расположенных в ряд; затем два столбика по два слова, потом два столбика по три, четыре слова, затем аналогично добавляются строки в три столбика; далее подбираются двусложные слова; когда ученики выполняют безошибочно такое письмо по памяти, переходят на трехсложные слова. Так постепенно расширяется поле и объем восприятия, запоминания. Если каждый раз выбирать по одному-два слова, трудных орфографически или орфоэпически, с незнакомым лексическим значением, предлагать включить одно или несколько слов в предложение, то одно задание будет выполнять несколько дидактических задач, станет комплексным. Можно для расширения поля чтения воспользоваться и таблицами Зайцева, если они имеются в школе.

Упражнение на чтение слов по данному началу или концу позволяет предупредить неверное «угадывание» слова, показывает ученикам богатство русского языка; стимулирует их обращение к словарям, если предложить составить аналогичные задания для одноклассников. Упражнение можно использовать и для обогащения словарного запаса, уточнения лексического значения уже известных детям слов. А постепенное увеличение количества слов способствует расширению поля чтения.

Предупредить искажение слов за счет их «угадывания» позволяет также упражнение на чтение слов в предложении сначала нао-

¹ См. www.hobobo.ru/media/diafilm/; <http://allforchildren.ru/diafilm/>; http://diafilm-nsk.ru/kupit_diafilmy

UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

Чтение по началу слова		Чтение по концу слова	
КОР	ЫТО	ПЕС	НЯ
	ЗИНА	КУХ	
	ОНА	ЛЫЖ	
	ОЧКА	ПАШ	
	ОЛЬ	КЛЕШ	
	ЕНЬ	СТУП	

борот, в обратном порядке, от конца к началу предложения, а потом в правильном порядке, чтобы понять содержание.

К техническим приемам обучения относятся также чтение рукописных или набранных разным шрифтом текстов (не только Times New Roman, но и другими, менее частотными), потому что глаз привыкает к определенному начертанию букв, что в результате затрудняет понимание иного шрифта. Это очень правильно учитывается в букваре О. Л. Соболевой, где при начальном обучении грамоте облик букв представлен по-разному: то из бусинок, то из веточек дерева, то буква выглядит как пряник и т. д.

Эффективно использование приема многократного чтения с переходом на незнакомую часть текста. Текст читается ребенком индивидуально 2–3 минуты (возможно в режиме жужжащего чтения), по знаку взрослого ученик отмечает карандашом то место, до которого дочитал за это время. Второй раз за эти же 2–3 минуты текст читается как можно быстрее, также отмечается место, где прервалось чтение. Третий раз ученику дается установка на утрированно выразительное чтение, иногда указывается тональность (радостно, лирично, с пафосом и др. в зависимости от содержания фрагмента), также отмечается место остановки. Четвертый раз чтение осуществляется в нормальном темпе с адекватной выразительностью. В результате каждый раз ученик за отведенное время прочитывает немного больше, чем ранее, но по инерции, переходя на незнакомую часть текста, читает в прежнем темпе, более бегло, чем в первый раз. Кроме увеличения темпа чтения за счет повторения усваивается, запоминается содержание, ученик верит, что он может читать бегло, а это снимает ненужное напряжение, повышает учебную самооценку ребенка.

Косвенно на развитие техники чтения позитивно влияют различные словесные игры

(наборщик; анаграммы; каркас; эрудит; кон- такт; метаграммы; объяснялки; шифровка; чепуха и др.)¹.

Чтение текста со сносками формирует читательскую культуру, умение пользоваться справочными материалами, проверять свои предположения. Для организации такого чтения педагог показывает ученикам, как в тексте обозначены сноски (звездочка, цифра) и для чего они используются; далее ученикам предлагается в процессе чтения при обнаружении сноски предположить ее содержание и затем проверить себя, прочитав сноску. Важна рефлексия: что добавилось к пониманию текста благодаря сноске, что потеряет читатель, не прочитав сноску.

Чтобы развить у школьников потребность пользоваться толковым словарем, учитель предлагает текст без сносок, в котором незнакомые ученикам слова употреблены как тематически значимые, что затрудняет понимание смысла. Обсуждается возникшая проблема, способы ее решения, затем ученикам предоставляются словари, в которых они находят лексическое значение незнакомых слов и составляют сноски к тексту. Такое задание может на начальном этапе выполняться коллективно под руководством педагога, затем в парах или группах, а в дальнейшем самостоятельно как мини-проект; ученики могут готовить/подбирать или сочинять подобные тексты научно-познавательного характера друг для друга. Так происходит обогащение словарного запаса учащихся, развивается их внимание к слову и умение пользоваться словарями.

Развивают удерживающую память и установку на осмысление содержания задания на восстановление текста, в котором перестав-

¹ См. Игры со словами для любого возраста: <http://www.psilib.ru/briling/iss.php>; Справочно-информационный портал Грамота.ру, Застольные игры: <http://www.gramota.ru/igra/table/>

лены абзацы, предложения, слова. Начинается подобная работа с очевидной для понимания смысла текста «потери» абзаца. Когда ученики научатся быстро его находить, внутри одного из абзацев переставляются предложения, что также приводит к алогичности. Следующий по сложности этап – восстановление «перепутанных» слов в предложении. Так постепенно ученики приучаются к обязательным размышлениям над содержанием текста и готовятся к выборочному чтению.

Темп чтения про себя значительно замедляется за счет регрессии – возвращения к прочитанному. Регрессия, конечно, зависит от текста: его стиля, насыщенности незнакомыми словами, сложности синтаксических конструкций. Однако человек, который читает медленно, в процессе чтения «теряет» смысл, забывает прочитанную синтагму, поэтому ему приходится возвращаться. Уменьшить регрессию возможно, во-первых, за счет установки на восприятие содержания (например, вопросы по каждому предложению или абзацу), во-вторых, благодаря использованию листа бумаги, закрывающего прочитанную часть текста. Как

только исчезнет возможность возвращаться к прочитанному, изменится установка – будет формироваться привычка чтения только вперед. Ссылаясь на Л. С. Выготского, исследователи и практики указывают, что при быстром чтении понимание оказывается лучше и скорость понимания отвечает более быстрому темпу чтения [2].

Для успешного обучения чтению, подбора эффективных заданий педагог должен учитывать асимметрию полушарий мозга ученика, его репрезентативную систему, а также затруднения в чтении и их причины: боязнь ошибиться; потеря интереса к чтению за счет однообразия заданий и текстов; регрессия, узкое поле чтения, недостаточный запас лексики, «угадывание» слова; чтение по слогам, затрудняющее целостное восприятие слова, быстрая утомляемость, развитие удерживающей памяти. Постановка и решение комплексных задач, соединение разных видов речевой деятельности при обучении чтению на основе внутривидовых связей способствует развитию универсальных учебных действия и расширению картины мира ученика.

Поступила в редакцию 15.12.2015

Библиографический список

1. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети! – М.: Просвещение, 1983. – 208 с.
2. Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения: сборник статей. – М.; Л.: ГУПИ, 1935. – 135 с.
3. Зайдман И. Н. Текст как способ познания мира и самопознания в логике концепции терапевтической дидактики // Через уроки русского языка и литературы – к гармонизации личности!: сборник материалов по итогам межрегионального научно-методического семинара-школы. – Барнаул: ИП Колмогоров И. А., 2015. – С. 207–219.
4. Зайцев В. Н. Резервы обучения чтению. – М.: Просвещение, 1991. – 32 с.
5. Ипполитова Н. А. Обучение чтению // Методика преподавания русского языка в школе / под ред. М. Т. Баранова. – М.: Просвещение, 2001. – С. 270–277.
6. Соболева О. Л., Агафонов В. В., Агафонова О. В. Новый букварь для дошкольников и первоклассников. – М.: Дрофа Плюс, 2012. – 272 с.
7. Ярославцева Ю. В. Диалог культур как средство развития социокультурной компетенции учащихся // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 2. – С. 57–60.

Zajdman Irina Naumovna

Cand. Sci. (Pedag.), Professor of Department of Modern Russian and Technique methodology, Novosibirsk State Pedagogical University, mpri@bk.ru, Novosibirsk

TECHNIQUE OF DEVELOPMENT OF TECHNOLOGY OF READING: ACCOUNTING OF SPECIFIC FEATURES OF PUPILS

Abstract. Relevance of development of technology of reading as one of types of speech activity, basis of formation of communicative competences and universal educational actions locates in article. Traditional classification of different types of reading is critically considered and corrected. As a result fact-finding and viewing reading are perceived as identical, the list is expanded due to addition of selective and critical types of reading. The technology of reading in article is understood widely, as unity of speed, fluency and expressiveness, connected with process of understanding. The author offers a complex of receptions and tasks which allow to develop technology of reading taking into account specific features of pupils not only at the initial stage of training in the diploma, but also in middle classes. System realization of the described receptions, a complex of tasks and exercises provides enrichment of a lexicon of pupils, improvement of their culturological competence.

Keywords: types of speech activity, technology of reading, types of reading, communicative competences, methods of training, individualization.

References

1. Amonashvili, Sh. A., 1983. Zdravstvujte, deti! [Hello, children!]. Moscow: Prosveshhenie, 208 p. (in Russ.).
2. Vygotskii, L. S., 1935. Umstvennoe razvitie detey v processe obuchenija [Intellectual development of children in the course of training]. Moscow, Leningrad: GUPI, 135 p. (in Russ.).
3. Zajdman, I. N., 2015. Tekst kak sposob poznaniya mira i samopoznaniya v logike koncepcii terapevticheskoy didaktiki [The text as the way of knowledge of the world and self-knowledge in logic of the concept of therapeutic didactics]. Cherez uroki russkogo jazyka i literatury k garmonizacii lichnosti! [Through lessons of Russian and literature – to harmonization of the personality!: the collection of materials following the results of an inter-regional scientific and methodical seminar-school] Barnaul: IP Kolmogorov I. A., pp. 207–219 (in Russ.).
4. Zaicev, V. N., 1991. Rezervy obuchenija chteniju [Reserves of training in reading]. Moscow: Prosveshhenie, 32 p. (in Russ.).
5. Ippolitova, N. A., 2001. Obuchenie chteniju [Training in reading]. Metodika prepodavaniya russkogo jazyka v shkole [The Technique of teaching Russian at school]. Moscow: Prosveshhenie, pp. 270–278 (in Russ.).
6. Soboleva, O. L., Agafonov V. V., Agafonova O. V., 2012. Novyj bukvar' dlja doshol'nikov i pervoklassnikov [The new Abc-book for preschool children and first graders]. Moscow: Drofa Plus, 272 p. (in Russ.).
7. Yaroslavceva, Yu. V., 2014. Dialog kultur kak sredstvo razvitija sociokul'turnoj kompetencii uchashhihsja [Dialogue of cultures as development tool of sociocultural competence of pupils]. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal], 2, pp. 57–60 (in Russ., abstr. in Eng.).

Submitted 15.12.2015

Носкова Ольга Евгеньевна

Старший преподаватель кафедры общетехнических дисциплин, Красноярский государственный аграрный университет, krasolgodom@yandex.ru, Красноярск

РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ СОПРОТИВЛЕНИЯ МАТЕРИАЛОВ С ПОМОЩЬЮ ПРИКЛАДНОГО МОДУЛЯ ПРОГРАММЫ SOLIDWORKS

Аннотация. Статья посвящена формированию у студентов информационной компетенции при изучении дисциплины «Сопrotивление материалов». Важным компонентом в формировании информационной компетентности является умение применить готовые программные продукты в своей профессиональной деятельности. В статье показана актуальность освоения студентами прикладных программ, способствующих повышению готовности обучаемых к инженерной деятельности. Сделан акцент на улучшении понимания предметной области при интеграции экспериментальных исследований и конечно-элементного моделирования. В работе приведен пример использования прикладного модуля программного пакета SolidWorks для расчета одной из задач сопротивления материалов.

Ключевые слова: информационные технологии, информационная компетенция, сопротивление материалов, прикладная программа.

В настоящее время происходит стремительное развитие процесса информатизации образования, новые информационные технологии проникают практически во все сферы жизни современного человека. Эффективное использование этих технологий помогает получать новые знания, добиваться успеха в выбранных профессиях.

Современные информационные технологии предоставляют преподавателю мощный инструментарий, позволяющий проектировать и наполнять информационными ресурсами учебный процесс, а также осуществлять контроль его действий в ходе самостоятельного изучения различных учебных материалов.

Наряду с информатизацией образования, согласно ФГОС основной задачей инженерного образования является формирование у студентов особых компетенций, сфокусированных на способности применения знаний, умений и навыков в будущей профессиональной деятельности. В списке компетенций обязательной является компетенция, отражающая информационные навыки. Так, например, в стандарте профессиональных компетенций направления подготовки 110800.62 «Агроинженерия» представлена компетенция ПК-24 «Способность использовать информационные технологии при проектировании машин и организации их работы».

Сопrotивление материалов – это дисциплина, которая позволяет наиболее широко

и разнообразно применять различные элементы информатизации в процессе обучения. Одним из таких инструментов являются прикладные программы.

Существует множество программ, оснащенных прикладными модулями, предназначенными для решения задач механики твердого тела. В качестве примера рассмотрим решения задач дисциплины «Сопrotивление материалов» с помощью программного пакета SolidWorks. Предлагаемая программа включает в себя ряд прикладных модулей, из которых наибольший интерес для нас представляет SolidWorks Simulation [2]. Данный модуль, основанный на методе конечных элементов, позволяет производить расчет на прочность конструкций в упругой зоне, решать задачи механики деформированного твердого тела.

Сопrotивление материалов является инженерной дисциплиной, которую изучают студенты всех технических специальностей. Данная дисциплина закладывает основы общих принципов и методов расчета элементов конструкций на прочность и жесткость, развивает культуру многокритериальной постановки и решения задач, а также способность к анализу.

В государственном образовательном стандарте по дисциплине «Сопrotивление материалов» предусмотрено проведение цикла лабораторных работ, в ходе которых проводится экспериментальная проверка справедливости допущений и гипотез, при-

меняемых в теоретических выкладках при выводе окончательных формул [1].

Интеграция конечно-элементного моделирования и экспериментальных исследований улучшает понимание студентами экспериментальных наблюдений, сделанных в лабораторных условиях, и механики. Внедрение новых технологий, таких как конечно-элементное моделирование, уже на начальном этапе обучения не только предоставляет мощный инструмент визуализации механических процессов, но и повышает интерес студентов к работе в технической области [3–6]. Кроме того, интегрированный подход помогает студентам понять смысл вычислительных и экспериментальных методов решения инженерных проблем и позволяет им оценить значимость каждого компонента инженерного анализа, проектирования и исследования. Освоение студентами конечно-элементного моделирования на ранней стадии их обучения позволяет улучшить усвоение специальных дисциплин на старших курсах и повысить готовность студентов к инженерной практике после окончания учебы.

В качестве вычислительного эксперимента было предложено проводить конечно-элементное моделирование для расчета напряженно-деформированного состояния элементов конструкций на базе программы SolidWorks.

В настоящее время данная программа широко используется в учебном процессе высшими учебными заведениями. В частности, в зависимости от направления подготовки эта программа может изучаться на различных дисциплинах: информатика, инженерная графика, САПР; поэтому, как правило, приступая к изучению сопротивления материалов, студенты уже владеют навыками построения трехмерных моделей. Но даже если такие навыки отсутствуют, то это не является существенным препятствием по выполнению лабораторных работ с применением программы, поскольку программа SolidWorks имеет стандартный пользовательский графический интерфейс, совмещенный со многими приложениями Windows, что существенно сокращает время на освоение программы.

Сопротивление материалов является тем

курсом, который развивает творческий потенциал и способности к анализу. Однако если студенты не осознают физического смысла поставленной задачи и характера заданных условий, то они не смогут оценить результаты компьютерных расчетов. Поэтому прежде чем приступить к выполнению лабораторных работ, необходимо изучить теорию и выполнить расчетно-графические задания по каждому пройденному разделу дисциплины. Выполнение же лабораторной работы является логическим продолжением освоения и закрепления изученных разделов дисциплины «Сопротивление материалов».

В связи с этим перечислим основные задачи вычислительного эксперимента с применением прикладной программы:

- формирование наглядного представления о напряженно-деформированном состоянии при различных видах нагрузки;
- демонстрация преимуществ использования прикладных программ при решении задач по оптимизации элементов конструкции;
- проверка достоверности результатов, полученных с помощью аналитического метода расчета.

В качестве примера рассмотрим выполнение лабораторной работы на тему «Исследование напряженно-деформированного состояния ступенчатого бруса при растяжении (сжатии)». Прежде чем приступить к выполнению вычислительного эксперимента, студент должен выполнить аналитический расчет ступенчатого бруса, определить внутренние усилия, напряжения, деформации, построить эпюры и определить размеры поперечных сечений. Допуском к выполнению лабораторной работы является выполненное расчетно-графическое задание, результаты которого используются в качестве исходных данных для вычислительного эксперимента. Результатом аналитического решения поставленной задачи будут эпюры внутренних усилий, напряжений и деформаций (рис. 1).

Успешное выполнение данной работы свидетельствует о том, что студент владеет методикой определения внутренних силовых факторов, ознакомился с основной терминологией по изучаемой теме и может приступить к расчету поставленной задачи на компьютере.

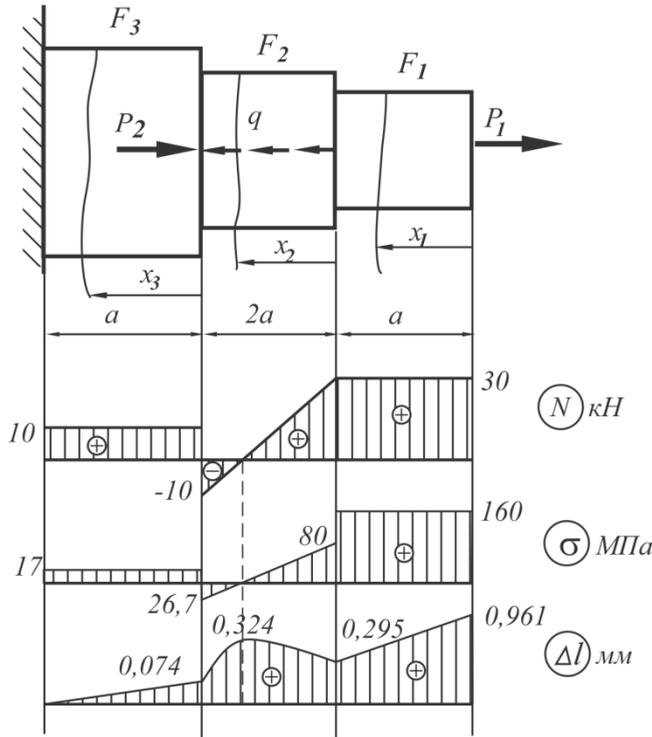


Рис. 1. Результаты аналитического расчета ступенчатого бруса

Статический расчет конструкции с помощью программы состоит из нескольких этапов. Рассмотрим основные этапы расчета на прочность прямого ступенчатого бруса.

1. Запускаем программу SolidWorks.

2. В режиме конструирования строим трехмерную модель бруса. Эта операция, как правило, не вызывает больших сложностей у студента, поскольку все рассматриваемые объекты имеют простую конфигурацию, не требующую сложных построений. В результате получаем трехмерную модель ступенчатого бруса, дающую наглядное

представление об изучаемом объекте (форме, размерах и их соотношениях).

3. Для выполнения прочностного расчета необходимо активировать модуль SolidWorks Simulation и в области управления запустить этот модуль. На панели инструментов появится активная команда *Консультант исследования*, в которой выбираем команду *Новое исследование* (рис. 2). После чего будут предложены различные виды исследований, из которых для нас наибольший интерес представляет *Статическое исследование*.

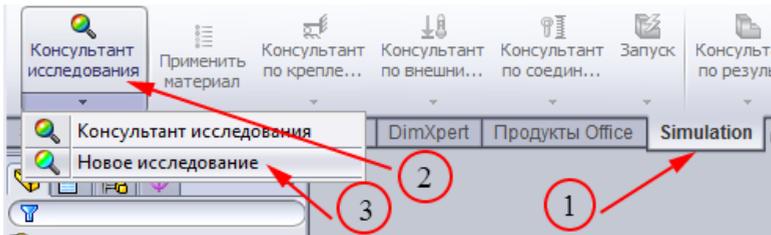


Рис. 2. Запуск модуля прочностного расчета

Все последующие подготовительные этапы статического расчета модели на прочность представлены в диспетчере команд, расположенном слева от графического окна.

4. Следующим этапом является выбор материала из библиотеки SolidWorks. Программа предлагает широкий спектр различных материалов, среди которых выбираем материал согласно заданию, в нашем случае – легированную сталь. В данном разделе представлена полная информация о характеристиках материалов, имеющихся в базе данных.

5. После того как материал выбран,

в разделе *Крепления* задаем ограничения на перемещения по соответствующим направлениям. Программа предлагает несколько вариантов видов связей, от абсолютно жесткой заделки – *Неподвижный-1*, до выбора ограничений осевых и угловых перемещений по различным направлениям, представленного командой *Справочная геометрия*, с помощью которой моделируются подвижный и неподвижный шарниры. В результате крепления изображаются на модели в виде направленных векторов, по тем осям, где перемещения ограничены (рис. 3).

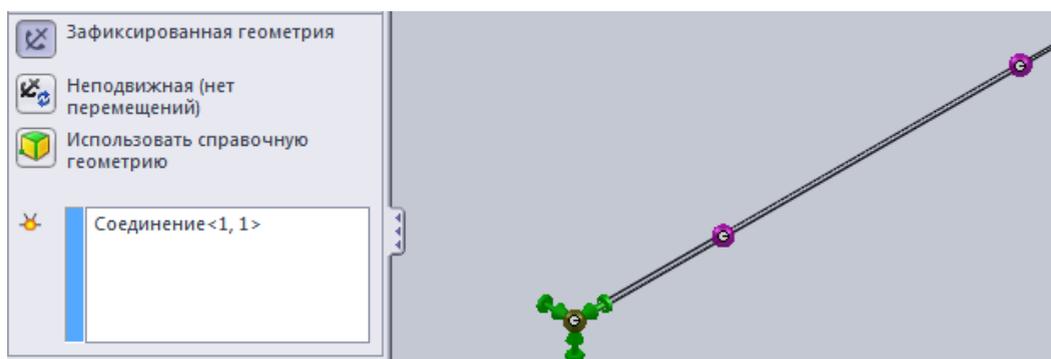


Рис. 3. Выбор крепления бруса

6. Внешняя нагрузка задается в разделе *Внешние нагрузки*. В данном разделе следует обратить внимание на единицы измерения вводимых величин. По умолчанию в настройках силовые характеристики вводятся в системе СИ, однако настройки позволяют изменять их по своему усмотрению.

Вся внешняя нагрузка (сосредоточенные силы, распределенные нагрузки, сосредоточенные моменты) задается в виде проекций на координатные оси. В случае растяжения (сжатия) на брус действует только продольная нагрузка, поэтому в разделе *Сила* задаем сосредоточенные силы P_1 , P_2 и распределенную нагрузку q , расположенные в одной плоскости, не забывая учитывать их направления.

Таким образом, выполнение подготовительных этапов расчета требует от студента знания основных видов нагрузок и их размерностей, а также четкого представления об основных видах связей и материалах. Корректность расчета напрямую зависит

от того, насколько соответствуют заданные в программе ограничения на перемещение бруса и силовые характеристики расчетной схеме.

7. Последним этапом является команда *Запуск*, осуществляющая статический расчет конструкции. В результате статического расчета программа по умолчанию выдает диаграмму напряжений при наихудшем сценарии.

В данном случае нас интересует нормальное напряжение, возникающее в сечениях, перпендикулярных оси стержня. В программе предусмотрен выбор просмотра напряжений в различных плоскостях, а также выбор единиц измерения напряжений. Чтобы посмотреть результат расчета нормальных напряжений, открываем окно редактирования эпюры напряжений и выбираем пункт *По оси*, а также удобные для просмотра единицы измерения. Пользуясь функцией зондирования, определяем напряжения в интересующих нас сечениях (рис. 4).

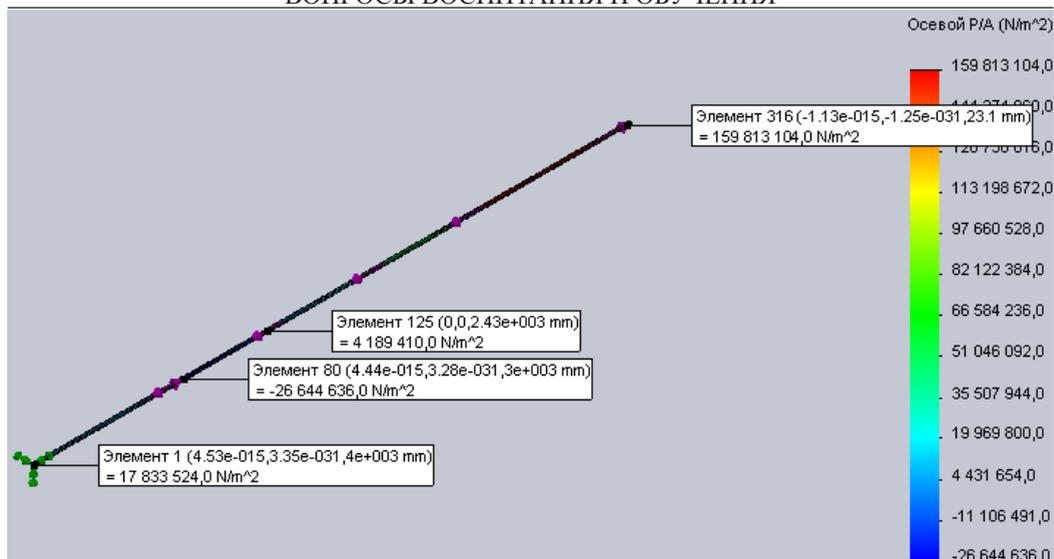


Рис. 4. Результаты расчета напряжений

Таким образом, применение прикладной программы SolidWorks при решении задач сопротивления материалов способствует формированию целостной картины о напряженно-деформированном состоянии исследуемого объекта, закрепляет полученные знания, формирует навыки по проведению математического моделирования и вычис-

лительных экспериментов с использованием программных пакетов, формирует умение интерпретировать результаты компьютерного моделирования и принимать решения по оптимизации параметров и характеристик НДС, а также развивает информационную компетентность.

Библиографический список

1. Министерство образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. – URL: <http://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/> (дата обращения: 12.01.2016).
2. Справка по SOLIDWORKS [Электронный ресурс]. – http://help.solidworks.com/2012/russian/SolidWorks/sldworks/r_welcome_sw_online_help.htm (дата обращения: 12.01.2016).
3. Ural A., Yost J. Integration of finite element modeling and experimental evaluation in a freshman project [Электронный ресурс] // Proceedings of Mid-Atlantic American Society of Engineering Education Conference, Villanova, Pennsylvania, October 2010. – URL: <http://www.asee.org/documents/sections/middle-atlantic/fall-2010/01-Integration-of-Finite-Element-Modeling-and-Experimental-Eval.pdf> (дата обращения: 12.01.2016).
4. Steif P. S., Dollár A. New Approach To Teaching And Learning Statics [Электронный ресурс] // Proceedings of the 2003 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition, Nashville, TN, June 22–25, 2003. – URL: peer.asee.org/a-new-approach-to-teaching-and-learning-statics (дата обращения: 12.01.2016).
5. Educational Research of Professor Paul S. Steif [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.andrew.cmu.edu/user/steif/educationalresearch.htm#top> (дата обращения 14.01.2016).
6. Brinson L. C. Design and Computational Methods in Basic Mechanics Courses // Journal of Engineering Education. – 1997. – Vol. 86, №. 2. – P. 159–166.
7. Sorby S. A., Baartmans B. J. The development and assessment of a course for enhancing the 3-d spatial visualization skills of first year engineering students // Journal of Engineering Education. – 2000. – № 3. – P. 301–307.

Поступила в редакцию 25.01.2016

SOLUTION OF THE TRAINING TASKS OF THE DISCIPLINE STRENGTH OF MATERIALS USING THE APPLICATION MODULE OF THE SOLIDWORKS SOFTWARE

Abstract. The article is devoted to the formation of students information competence when studying mechanics of materials. An important component in the formation of information competence is the ability to apply special software in their professional activities. The article shows the topicality of the learning of software by students in the early stages of learning. This increases their readiness for engineering activities. The emphasis is placed on improving the understanding of the subject area by integration of the experimental studies and modeling finite element method. The paper presents an example use of an application module of the Solidworks software package to calculate one of the tasks of strength of materials.

Keywords: information technologies, information competence, strength of materials, applied program.

References

1. Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii [The Ministry of Education and Science] [online]. Available at: <http://xn--80abucjiiibhv9a.xn--plai/> (Accessed 12 January 2016), (in Russ.).
2. Spravka SOLIDWORKS [Reference SOLIDWORKS] [online]. Available at: http://help.solidworks.com/2012/russian/SolidWorks/sldworks/r_welcome_sw_online_help.htm (Accessed 12 January 2016) (in Russ.).
3. Ural, A., Yost, J., 2010. Integration of finite element modeling and experimental evaluation in a freshman project [online]. Proceedings of Mid-Atlantic American Society of Engineering Education Conference, Villanova, Pennsylvania, October. Available at: <http://www.asee.org/documents/sections/middle-atlantic/fall-2010/01-Integration-of-Finite-Element-Modeling-and-Experimental-Eval.pdf> (Accessed 12 January 2016).
4. Steif, P. S., Dollár, A., 2003. New Approach To Teaching And Learning Statics [online]. Proceedings of the 2003 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition, Nashville, TN, June 22–25. Available at: peer.asee.org/a-new-approach-to-teaching-and-learning-statics (Accessed 12 January 2016).
5. Educational Research of Professor Paul S. Steif [online]. Available at: <http://www.andrew.cmu.edu/user/steif/educationalresearch.htm#top> (Accessed 14 January 2016) (in Russ.).
6. Brinson, L. C., 1997. Design and Computational Methods in Basic Mechanics Courses. *Journal of Engineering Education*, vol. 86, 2, pp. 159–166.
7. Sorby, S. A., Baartmans, B. J., 2000. The development and assessment of a course for enhancing the 3-d spatial visualization skills of first year engineering students. *Journal of Engineering Education*, 3, pp. 301–307.

Submitted 25.01.2016

Пасечникова Наталья Викторовна

Аспирант, Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета, natala89@bk.ru, Таганрог

Макарченко Михаил Геннадиевич

Доктор педагогических наук, доцент кафедры математики, Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета, mmakarchenko@mail.ru, Таганрог

ТИПОЛОГИЯ ЛОГИЧЕСКОГО КОНТЕКСТА В ТЕКСТАХ УЧЕБНИКОВ ПО МАТЕМАТИКЕ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье определен основной понятийный аппарат логического контекста: контекст учебного материала по математике, логический контекст, контекст природы логического рассуждения, контекст формализованных рассуждений, контекст цели использования логического рассуждения, контекст формализованных рассуждений, контекст рациональных рассуждений. Приведены отличия видов логического контекста рациональных рассуждений от контекста формализованных рассуждений. Описана типология логического контекста в текстах учебника по математике для начальной школы. Приведены примеры различных видов логического контекста. В ходе анализа текстов линейки учебников по математике для начальных классов было выявлено процентное содержание логического контекста с первого по четвертый класс. А также выявлен процент соотношения контекста рациональных рассуждений и контекста формализованных рассуждений в текстах учебников по математике одной линейки для начальной школы.

Ключевые слова: контекст, логический контекст, контекст природы логического рассуждения, контекст цели использования логического рассуждения, контекст формализованных рассуждений, контекст рациональных рассуждений.

Школьный учебник является основным методическим средством для учителя. Но методическая информация в нем, как и авторский замысел, в основном находится «за текстом» учебника. Учитель должен уметь его раскрывать и проводить урок в рамках авторской программы. Поскольку особенностью учебника для начальной школы является его «немногословие», то авторская и методическая виды информации, содержащиеся в учебнике, будут находиться и за текстом, и за схемой, и за рисунком, т. е. в контексте смысловых средств учебника по математике.

Э. Е. Бехтель и А. Э. Бехтель пишут: «Контекст – та общая среда, в которую вкраплено конкретное воспринимаемое явление. Способность использовать контекст делает систему восприятия человека гораздо более совершенной и гибкой, чем любая из существующих электронных систем распознавания образов» [1, с. 103].

Обширное контекстное поле учебника по математике вызывает возможность широкого трактования педагогических и методических замыслов автора как концептуального, так и более мелкого масштаба.

В свою очередь, произвольность трактования контекстуальных смыслов методических задумок приводит к проявлению в общеобразовательном процессе ряда противоречий. Классифицируем эти противоречия по двум видам. Первый вид – противоречия учебно-математического характера:

1) между умением называть/распознавать математические понятия и отсутствием их определений в тексте учебника;

2) между необходимостью учитывать авторский, методический замыслы параграфа или темы и отсутствием в тексте учебника соответствующих указаний в явном виде;

3) между описанием решения задания в свернутом виде и необходимостью первоначального знакомства с этим заданием в развернутом виде;

4) между необходимостью выделять основные признаки математических понятий и отсутствием критериев их распознавания в тексте учебника;

5) между необходимостью смены приоритета «цели» или «средства» по отношению к «математике» или «логике» и отсутствием указаний и в тексте учебника, и в соответ-

ствующих методических рекомендациях.

Второй вид противоречий обозначим как противоречия логико-математического характера:

1) между логическими операциями, которыми должен владеть ученик и отсутствием соответствующей ориентировочной основы в тексте учебника;

2) между необходимостью восстанавливать закономерность и отсутствием алгоритма его выполнения в тексте учебника;

3) между необходимостью обучения школьников логическим ЗУНам и отсутствием полноценного описания понятийного логического аппарата в тексте учебника;

4) между необходимостью обучения школьников логическим знаниям через математические и отсутствием взаимосвязи между логическими и математическими аппаратами, выделенной в явном виде в текстах учебника или соответствующих методических рекомендациях.

Указанные и другие противоречия позволяют сформулировать проблему проводимого исследования: поиск путей и способов распознавания контекстной методической информации из текстов школьных учебников по математике для начальных классов.

Объект исследования: контексты текстов школьных учебников по математике для начальных классов.

Предмет исследования: типология логического контекста.

Цель исследования: выявление особенностей и разновидностей логического контекста в текстах школьных учебников по математике для начальных классов, т. е. поиск и описание типологии логического контекста в текстах школьных учебников по математике для начальных классов.

В данной статье мы используем следующий понятийный аппарат: контекст, контекст учебного материала по математике, логический контекст и др., а также приводим соответствующие примеры и выделяем особенности разных видов логических контекстов.

Контекст учебного материала по математике – это квазитекстовый феномен, порождаемый эффектом системности учебного математического текста как логической, исторической и методической его составляющих и выраженный в обособленности и/или супераддитивности их смыслов и значе-

ний и входящих в текст языковых единиц [5]. Более подробно это понятие было раскрыто в публикациях «Понятие учебно-целевого контекста текста учебника математики для начальных классов» [6] и «Разнообразная представленность логического контекста в текстах учебников по математике для обучающихся в начальной школе» [8].

Логический контекст – это вид контекста задания по математике для начальной школы, целостно выражающий обособленность рационально-логической или формально-логической составляющей в отраженном в тексте продукте учебной деятельности по математике.

Логический контекст делится на два типа: 1-й тип – контекст природы логического рассуждения; 2-й тип – контекст цели логического рассуждения. Приведем их определения.

Контекст природы логического рассуждения – это вид логического контекста, отражающего содержание логического рассуждения и/или его основы в математической составляющей текста. Условно назовем этот контекст первым типом логического контекста.

Контекст цели использования логического рассуждения – это вид логического контекста, отражающий цель предназначения логического рассуждения в математической составляющей текста (второй тип).

Контекст природы логического рассуждения можно представить по двум основаниям: 1) контекст рациональных рассуждений; 2) контекст формализованных рассуждений.

Рассмотрим типологию природы логического рассуждения. Начнем ее описание с контекста формализованных рассуждений.

Контекст формализованных рассуждений – это вид логического контекста, отражающего содержание и/или развитие логического рассуждения и/или его основы в математической составляющей текста при условии наличия (отсутствия) в тексте учебника описания самой основы.

Основные признаки контекста формализованных рассуждений:

– в основе контекста формализованных рассуждений находятся правила, определения и т. д.;

– логика контекста формализованных рассуждений идет «от знания к знанию», т. е. носит дедуктивный характер.

Типологию контекста формализованных рассуждений можно разделить на четыре вида.

1. *Контекст объекта логического мышления* (контекст понятия, контекст суждения, контекст умозаключения, контекст логического закона).

2. *Контекст компонента школьного начального математического образования* (контекст определения, контекст утверждения, контекст правила, контекст задачи).

3. *Контекст общего математического метода, контекст аксиоматического метода* (контекст дедукции: подведение «под», замена «на» эквивалентное, выведение следствия «из»).

4. *Контекст метода математического моделирования* (контекст действия, контекст рассуждения, контекст вывода).

Раскроем целесообразность выделения типологии контекста формализованных рассуждений.

Школьный учебник по математике для начальных классов содержит математические термины (треугольник, прямая линия, луч и т. д.), но в нем нет места их четким определениям или описаниям. Методические рекомендации не отвечают на все вопросы, возникающие у учителя: «Как проводить урок в соответствии с программой?», «Как увидеть авторский замысел?», «Как увидеть линию развития УУД на разных этапах обучения в начальной школе?» Эти вопросы позволяют прийти к выводу о целесообразности такого методического умения, как распознавание контекстов текста в учебнике по математике для начальной школы. Контекст природы логических рассуждений помогает как «рассмотреть» содержание логического контекста, так и «увидеть» линию логического контекста в развитии, т. е. с помощью кросс-контекста помогает выстраивать рассуждения на интуитивном и/или бытовом уровнях.

Подобные примеры заданий, содержащих контекст формализованных рассуждений, были подробно раскрыты нами в статье «Контекст формализованных логических рассуждений в текстах учебников по математике для начальных классов» [7].

Приведем примеры заданий, содержащих линию кроссконтекста «куб».

Впервые с понятием «куб» обучающиеся знакомятся на уроке № 1.23 «Плоские и объемные фигуры». Они выполняют задания

и приходят к выводу, что квадрат – это плоская фигура, т. к. квадрат «полностью можно разместить на листе бумаги» [3, с. 175]. Следовательно, фигуры, которые полностью можно разместить на листе бумаги, называются плоскими.

Такой же случай рассматривается и с кубиком. У кубика не все точки соприкасаются с листом бумаги. Таким образом, кубик – это объемная фигура. Фигуры, у которых не все точки лежат на листе бумаги, называют объемными. Для учащихся третьего класса Т. Е. Демидова вводит понятие «куб»: «Прямоугольный параллелепипед, у которого длина, ширина и высота равны между собой, называется куб. Все грани куба – это квадраты, которые равны между собой» [2, с. 24]. Если во втором классе у обучающихся должны сформироваться такие умения, как узнавать и называть объемные фигуры, то в третьем классе – выделять куб из множества параллелепипедов и вычислять его объем.

Таким образом, понятие «куб» определяется через понятия «прямоугольный параллелепипед» и «квадрат».

С помощью контекста формализованных рассуждений мы можем «увидеть» такую операцию, как «подведение под понятие». Авторы методических рекомендаций отмечают, что у обучающихся должны быть заложены такие универсальные действия, как «подведение под понятие», «выведение следствий» [3, с. 4]. Однако, открыв в методических рекомендациях урок «Параллелепипед и куб», мы не нашли указаний на формирование умения «подводить под понятие».

Таким образом, целесообразность выделения типологии контекста формализованных рассуждений определяется, во-первых, философскими аспектами, связанными с объектами логического мышления; во-вторых, представленностью практически всех компонентов школьного математического образования в современной математике начальной школы; в-третьих, согласованием выделенных типов контекстов с теоретическими моделями речевого текста Г. Паппе [10] – existential context, situational context, actional context и др. Заметим, что эти же модели находят свое отражение в типологии контекста рациональных рассуждений.

«Противостоит» контексту формали-

зованных рассуждений контекст рациональных рассуждений. Примеры заданий, содержащие контекст рациональных рассуждений, приведены в статье «Контекст рациональных рассуждений в текстах учебников по математике для начальной школы (на примере учебников по программе «Школа 2100»)» [9]. Обратимся к его определению и типологии.

Контекст рациональных рассуждений – это вид контекста природы логического рассуждения, отражающий результаты мышления в рассуждениях, неприемлемых с точки зрения чистой математики, но способных при разумном их применении приводить к правильным результатам.

Определим особенности контекста рациональных рассуждений:

- 1) отсутствие математической или логической основы (определений, правил и т. д.);
- 2) логика рассуждения идет от «незнания» к «знанию», по индукции;
- 3) задания выполняются на интуитивном, возможно, и на прикладном уровнях.

Типология контекста рациональных рассуждений может быть условно представлена по двум основаниям: первое – *модальность результата рассуждения*; второе – *применение результата достижения*.

По модальности результата рассуждения различают два вида контекста:

- 1) контекст правдоподобных рассуждений (контекст индукции, контекст рассуждения по аналогии, контекст эксперимента, контекст рассуждения по введению и/или исключению эвристических допущений (контекст действия с учетом заданного эвристического допущения – разгадка, ребус; контекст создания эвристического допущения – поиск закономерности; контекст установления или исключения эвристического допущения – осуществление классификации или отбора содержания));
- 2) контекст свернутых, непдробно формализованных рассуждений (контекст математического основания (правило, определение, утверждение)) и контекст логического основания (правило, определение, утверждение).

По *применению результата рассуждения* выделяют контекст внутрипредметного при-

менения, прикладной контекст (физический, вероятностный, комбинаторный и др.), контекст дальнейшего поведения.

Анализ линейки учебников [2–4] показал, что в первом классе из всех упражнений (757) 408 содержат логический контекст, из которых 308 упражнений содержат контекст рациональных рассуждений (76 % от всех заданий с логическим контекстом); во втором классе из 986 упражнений 403 содержат логический контекст, из которых 292 задания содержат контекст рациональных рассуждений (72 % от заданий с логическим контекстом); в третьем классе из 1107 упражнений логический контекст встречается в 387, но контекст рациональных рассуждений содержится в 279 заданиях (72 % от заданий с логическим контекстом); в четвертом классе из 1190 упражнений логический контекст содержится в 385 упражнениях, из которых контекст рациональных рассуждений встречается в 247 (64 % от всех заданий с логическим контекстом).

Проведенный анализ позволяет сделать следующий вывод. Контекст – это квазитекстовый феномен, возникающий в сознании как интеграция информации в тексте и вызванными ей знаниями при чтении, анализе текста вместе с рисунком (если таковой имеется); квазитекстовый феномен в сознании субъекта – это целостная информация, которая возникает при чтении текста в качестве интеграции собственно текстовой информации, ее контекстной составляющей и профессиональных знаний субъекта, связанных с самой текстовой информацией.

Логический контекст позволяет осмыслить дополнительную логическую информацию, которая находится за текстом учебника и определить ее приоритетность по отношению к математической информации.

Контекст формализованных рассуждений отражает содержание текста при наличии/отсутствии в тексте учебника описания самой математической или логической основы.

Контекст рациональных рассуждений отражает результаты мышления, основанные на интуиции, при отсутствии определения, правила или описания правила.

Библиографический список

1. Бехтель Э. Е., Бехтель А. Э. Контекстуальное опознание. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.
2. Демидова Т. Е. Математика. 3 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений: в 3 ч. Ч. 1. – Изд. 3-е, испр. – М.: Баласс, Школьный дом, 2012. – 96 с.
3. Козлова С. А., Рубин А. Г., Горячев А. В. Математика. 2 класс. Методические рекомендации для учителя по курсу математики с элементами информатики. – М.: Баласс, 2013. – 400 с.
4. Козлова С. А., Рубин А. Г., Горячев А. В. Математика. 3 класс. Методические рекомендации для учителя по курсу математики с элементами информатики. – М.: Баласс, 2010. – 240 с.
5. Макаrenchенко М. Г. Контекстуальный анализ учебных текстов по математике // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. Общественные и гуманитарные науки (философия, языковедение, литературоведение, культурология, экономика, право, история, социология, педагогика, психология): научный журнал. – 2008. – № 11 (71). – С. 265–268.
6. Макаrenchенко М. Г., Пасечникова Н. В. Понятие учебно-целевого контекста текста учебника математики для начальных классов // Вестник ТГПИ. – 2013. – № 1. – С. 79–84.
7. Пасечникова Н. В., Макаrenchенко М. Г. Контекст формализованных логических рассуждений в текстах учебников по математике для начальных классов // Наука вчера, сегодня, завтра: сборник статей студентов, аспирантов, молодых ученых и преподавателей. – Уфа: РИО МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2014. – С. 152–161.
8. Пасечникова Н. В. Разнообразная представленность логического контекста в текстах учебников по математике для обучающихся в начальной школе // Отечественная наука в эпоху изменений: постулаты прошлого и теории нового времени: материалы II Международной научно-практической конференции. – Екатеринбург, 2014. – С. 44–47.
9. Пасечникова Н. В., Макаrenchенко М. Г. Контекст рациональных рассуждений в текстах учебников по математике для начальной школы (на примере учебников по программе «Школа 2100») // Глобализация науки: проблемы и перспективы: сборник статей Международной научно-практической конференции (3 апреля 2015 г., г. Уфа). – Уфа: РИО МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2015. – С. 120–129.
10. Parret H. Semiotics and Pragmatics: An Evaluative Comparison of Conceptual Frameworks. – Amsterdam; Philadelphia, 1983. – 128 pp.

Поступила в редакцию 10.01.2016

Pasechnikova Natalia Viktorovna

Graduate Student of the Taganrog (branch) of the Rostov State University of Economics, natala89@bk.ru, Taganrog

Makarchenko Michael Gennadievich

Dr. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Department of Mathematics, Taganrog (branch) of the Rostov State University of Economics, mmakarchenko@mail.ru, Taganrog

TYPOLOGY OF LOGICAL CONTEXT IN THE TEXTBOOK ON MATHEMATICS FOR PRIMARY SCHOOL

Abstract. In the article the basic conceptual apparatus of the logical context: the context of teaching material for mathematics, logical context, the context of the nature of logical reasoning, the context of formal reasoning, context intended use logical reasoning, the context of formal reasoning, the context of rational reasoning. Results of species differences logical context of rational reasoning to the context of formal reasoning. Described typology logical context in the text of the textbook on mathematics for primary school. Examples of different types of logical context. In the line of text analysis textbooks in mathematics for primary school it was found the percentage of the logical context of the first to fourth grade. And also revealed the percentage ratio of the context of rational reasoning and context of formal arguments in the texts of textbooks in mathematics one line for elementary school.

Keywords: context, logical context, the context of the nature of logical reasoning, the context of the purpose use of logical reasoning, the context of formalized reasoning, the context of rational reasoning.

References

1. Bechtel, E. E., Bechtel, A. E., 2005. Kontekstual'noe opoznanie [Contextual identification]. St. Peterburg: Peter, 336 p. (in Russ.).
2. Demidova, T. E., 2012. Matematika. 3 klass [Mathematics. 3 grade]. Moscow: Balass, Publishing House Shkolniydom, 96 p. (in Russ.).
3. Kozlova, S. A., Rubin, A. G., Goryachev, A. V., 2013. Matematika. 2 klass [Mathematics. 2 grade]. Moscow: Balass, 400 p. (in Russ.).
4. Kozlova, S. A., Rubin, A. G., Goryachev, A. V., 2010. Matematika. 3 klass [Mathematics. Grade 3]. Moscow: Balass, 240 p. (in Russ.).
5. Makarchenko, M. G., 2008. Kontekstualnyj analiz uchebnyh tekstov po matematike [Contextual analysis of educational texts on mathematics]. Izvestija Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gertsena: Obshchestvennyje i gumanitarnyje nauki: Nauchnyj zhurnal [Izvestia Herzen University Journal of Humanities & Sciences: Social Sciences and Humanities (philosophy, linguistics, literary studies, cultural studies, economics, law, history, sociology, pedagogy, psychology): Scientific Journal], 11 (71), pp. 265–268 (in Russ.).
6. Makarchenko, M. G., Pasechnikova, N. V., 2013. Ponjatije uchebno-celevogo konteksta teksta uchebnika matematiki dlja nachyalnyh klassov [Concept of teach-purpose context of texts of mathematics textbooks for primary school]. Vestnik TGPI [Taganrog State Pedagogical Institute Bulletin], 1, pp. 79–84 (in Russ.).
7. Pasechnikova, N. V., Makarchenko, M. G., 2014. Kontekst formalizovannyh logicheskikh rassuzhdenij v tekstah uchebnikov po matematike dlja nachalnyh klassov [Context of formal logical reasoning in textbooks on mathematics for primary school]. Nauka vchera, segodnya, zavtra [Science yesterday, today and tomorrow]. Ufa: Russian Historical Society International Center of Innovative Researches OMEGA SCEINCE, pp. 152–161 (in Russ.).
8. Pasechnikova, N. V., 2014. Raznoobraznaja predstavlenost' logicheskogo konteksta v tekstah uchebnikov po matematike dlja obuchajushihhsja v nachalnoj shkole [Diverse representation of logical context in texts of textbooks on mathematics for students of elementary school]. Otechestvennaja nauka v epohu izmenenij: postulaty proshlogo i teorii novogo vremeni [National science in the era of changes: postulates of past and theories of modern age]. Ekaterinburg, pp. 44–47 (in Russ.).
9. Pasechnikova, N. V., Makarchenko, M. G., 2015. Kontekst racionalnyh rassuzhdenij v tekstah uchebnikov po matematike dlja nachalnoj shkoly (na primere uchebnikov po programme "Shkola 2100") [Context of rational reasoning in textbooks on mathematics for primary school (through the example of Program School 2100 textbooks)]. Globalizacija nauki: problemy i perspektivy [Globalization of Science: Problems and Prospects]. Ufa: Russian Historical Society International Center of Innovative Researches OMEGA SCEINCE, pp. 120–129 (in Russ.).
10. Parret, H., 1983. Semiotics and Pragmatics: An Evaluative Comparison of Conceptual Frameworks. Amsterdam; Philadelphia, 128 p.

Submitted 10.01.2016

Соболева Наталья Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики спортивных дисциплин, Сибирский федеральный университет, swiks@bk.ru, Красноярск

Соболев Станислав Владимирович

Старший преподаватель кафедры физической культуры, Сибирский федеральный университет, swiks@bk.ru, Красноярск

Шеманаев Владимир Кириллович

Кандидат педагогических наук, профессор кафедры массовой физкультурно-оздоровительной работы и туризма, Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта, Kirilych@bk.ru, Санкт-Петербург

Семиреков Владимир Александрович

Кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирский государственный педагогический университет, vse mirekoff@yandex.ru, Новосибирск

Чуб Дмитрий Сергеевич

Старший преподаватель кафедры физического воспитания факультета физической культуры, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА УЧЕТА ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ТУРИСТОВ ПРИ РАСПРЕДЕЛЕНИИ ВЕСА РЮКЗАКОВ В СПОРТИВНОМ ПОХОДЕ

Аннотация. Статья посвящена педагогической проблеме учета физической подготовленности туристов-спортсменов при распределении веса рюкзаков в туристском походе. Неправильное распределение веса снаряжения без учета физической подготовленности участников и нагрузочных уровней может привести к хроническому перенапряжению или травмированию спортсменов-туристов на маршруте.

Для оценки функциональной подготовленности туристов в предсоревновательный период были подобраны и использованы следующие тесты: проба Руфье, Гарвардский степ-тест, а также тесты, которые определяли уровень общей физической подготовленности. С целью контроля интенсивности нагрузки в течение всего времени в походе снимались показатели частоты сердечных сокращений (ЧСС) и на их основании определялся оптимальный вес рюкзака для каждого участника. По завершению маршрута было вновь проведено исследование уровня работоспособности.

Ключевые слова: спортивный туризм, физическая нагрузка, силовая выносливость, энергозатраты организма, физиологическое состояние.

Туристский маршрут представляет собой одно из доступных средств физической культуры. Его успех зависит от физической подготовленности участников. В походе путешественник должен преодолеть разного рода препятствия. Он нередко попадает в условия, требующие от него длительного физического напряжения. Участник похода со слабой физической подготовкой может стать причиной несчастного случая для своих коллег. Данные исследований свидетельствуют, что примерно 25 % всех травм в путешествиях происходили на фоне утомления, нарушения внимания и координации, причиной которых был низкий уровень физической подготовленности участников.

Неправильное распределение веса снаряжения без учета физической подготовленности участников и уровня нагрузки может стать причиной травматизма [7].

Зачастую в туристском походе переутомление наступает вследствие чрезмерного веса снаряжения. Это усугубляется длительными переходами между стоянками на ночлег. В связи с этим нагрузка, которой подвержены участники похода, для некоторых является запредельной и может привести к травмам, а хорошо подготовленные могут ее не почувствовать [6].

В настоящий момент недостаточно освещена проблема влияния физической подготовленности туристов на нагрузку,

а именно на распределение веса рюкзака. Некоторые исследователи руководствуются процентным соотношением веса груза к весу туриста (35–40 % для мужчин и 20–30 % для женщин). Как правило, вес рюкзака у женщин должен быть на 30 % меньше, чем у мужчин. Существует также недопонимание в отношении способов определения оптимальной скорости движения на маршруте и продолжительности интервалов отдыха. Все вышеперечисленное свидетельствует о необходимости исследования данного вопроса и является актуальной темой научного исследования.

Интенсивность нагрузки в туризме выделяют в следующие уровни по ЧСС:

- низкий – 90–130 уд/мин;
- средний – 130–170 уд/мин;
- высокий – 170–190 уд/мин.

В состоянии покоя изменение степени общей выносливости можно контролировать самостоятельно по пульсу. Хорошо натренированное сердце сокращается в покое с малой частотой, а пульс обычно варьируется от 60 до 50 уд/мин, а иногда и до 35–40 уд/мин. При нагрузках ЧСС увеличивается, и тренированное сердце обеспечивает необходимое усиление кровообращения. Наиболее высокая производительность сердца достигается при ЧСС 180 уд/мин, дальнейшее увеличение ЧСС неэффективно, поскольку ведет к снижению как ударного, так и минутного объемов сердца, характеризующих его мощность. Исследования показывают, что ударный объем сердца увеличивается во время бега с ЧСС до 130 уд/мин. При этом уровне нагрузок мощность сердца растет, как за счет ударного объема, так и за счет ЧСС. Когда частота пульса выше 130 уд/мин, ударный объем сердца не увеличивается, следовательно, рост мощности идет только за счет ЧСС. При пульсе более 180 уд/мин мощность сердца не увеличивается, а снижается за счет снижения ударного и минутного объемов. Из этого следует, что средний уровень нагрузок (пульс 130–170 уд/мин) является основным в тренировках туристов, так как именно такие нагрузки способствуют улучшению кровоснабжения организма и укрепляют сердечную мышцу [6].

Дыхание при таких нагрузках только через нос практически невозможно, поэтому

в настоящее время специалисты рекомендуют дыхание через рот и нос одновременно [6].

При повышении ЧСС происходит увеличение потребления кислорода, которое, однако, не может быть больше МПК. Величина МПК для каждого человека определяется его индивидуальными особенностями и выражается количеством кислорода (в миллилитрах), потребляемого за 1 мин в пересчете на 1 кг веса человека. Ориентировочные данные для МПК: туристов-спортсменов высшей квалификации до 90 мл; для регулярно занимающихся спортивным туризмом – около 50 мл; для незанимающихся – менее 40 мл [6].

Настоящее исследование состояло из трех последовательных этапов. Эксперимент и его подготовка осуществлялись на базе спортивно-оздоровительного лагеря г. Красноярска «Солнечный-С». В эксперименте приняли участие дети в возрасте 12–13 лет.

1-й этап – подготовительный. Этот этап состоял из изучения и обобщения опыта подготовки к туристским походам. Мы научно обосновали, выбрали и использовали тесты для определения физической подготовленности туристов незадолго до походов: проба Руфье – для определения функциональных резервов сердца, Гарвардский степ-тест (ИГСТ) – для определения физической работоспособности, а также тесты, которые определяли уровень общей физической подготовленности. Все показатели переводились в трехбалльную шкалу (отлично, хорошо, удовлетворительно).

2-й этап характеризовался проведением трех походов выходного дня (ПВД). Все три похода имели сходства по маршруту, рельефу, скорости движения и интервалам отдыха.

Первый поход был организован в окрестностях Николаевской сопки, общей длительностью 4,5–5 часов, с интервалами отдыха между переходами 5–7 минут. Всего насчиталось 10 переходов по 15 минут. Школьники 12–13 лет шли с весом рюкзака, который рекомендован в современной литературе, а именно: мальчики – 12–14 кг, девочки – 8–10 кг. Также методом пульсометрии на привалах за 10 секунд мы определяли уровень интенсивности нагрузки, выполняемой участниками на протяжении всего похода (табл. 1).

В следующих походах на основании по-

Значения тестов до похода и оптимальный вес снаряжения

Номер участника	Тесты			Вес		Соотношение, %
	ОФП	Руфье	ИГСТ	Вес рюкзака (оптимал.)	Вес тела	
1	удовл.	удовл.	удовл.	11	46	23
2	отл.	хор.	хор.	14	52	27
3	отл.	хор.	хор.	13	48	27
4	хор.	отл.	хор.	16	57	28
5	хор.	хор.	сред.	11	43	26
6	удовл.	удовл.	н/сред.	10	54	18
7	удовл.	удовл.	удовл.	12	55	21
8	удовл.	хор.	н/сред.	10	47	21
9	хор.	отл.	хор.	11	40	27,5
10	отл.	хор.	хор.	10	43	24
11	хор.	отл.	отл.	9	32	24
12	хор.	отл.	отл.	10	48	26

Таблица 2

Показатели ЧСС в первом походе

Номер участника	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
1	146	122	130	130	122	118	108	114	108	106
2	130	130	134	136	118	108	96	100	104	96
3	154	160	142	142	114	114	112	108	112	108
4	136	142	136	126	116	110	102	104	104	104
5	130	130	136	124	118	114	108	104	102	108
6	136	148	142	136	120	120	116	114	114	112
7	132	142	140	130	128	120	114	118	108	104
8	166	172	178	154	132	126	120	124	120	114
9	122	130	122	118	114	114	108	106	112	106
10	136	130	136	124	118	108	112	108	112	108
11	136	148	142	130	124	112	108	108	102	102
12	123	146	130	124	130	118	102	112	112	100

казателей ЧСС первого похода, а также с учетом показателей тестов, проведенных до похода и времени восстановления ЧСС до нормы, мы изменяли вес рюкзаков между участниками таким образом, чтобы ЧСС при переходах была 130–160 уд/мин, что соответствовало среднему уровню нагрузки. Результаты походов были обработаны и представлены в виде шкалы распределения веса снаряжения для походов детей 12–13 лет (табл. 3).

3-й этап – заключительный, включал

в себя организацию и проведение экспериментального похода для подтверждения эффективности разработанной нами шкалы. Непосредственно перед походом повторно были проведены контрольные испытания (тесты), результаты которых мы распределили по двум группам по 12 человек – контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ) группы. В ЭГ мы распределяли вес снаряжения в соответствии с разработанной нами шкалой, в КГ вес рюкзака распределялся в соответствии с рекомендациями, которые

Шкала распределения веса рюкзака

Показатели физической подготовленности				Соотношение веса рюкзака от веса тела, %	
Подтягивание/ отжимание	Прыжок м/д	60 м, м/д	Пр. Руфье	М	Д
3/5	130/119	8,8/12,1	уд. (10,1–15)	18–21	14–17
5/7	145/137	8,5/12,0	уд. (10,1–15)	20–22	16–18
8/9	166/145	8,6/11,8	хор. (5,1–10)	22–26	19–21
10/9	172/140	8,4/11,7	хор. (5,1–10)	25–27	22–24
13/11	186/163	8,1/11,6	хор. (5,1–10)	26–28	23–25
10/10	176/158	8,5/11,8	отл. (1–5)	27–28	25–26
12/12	190/173	8,2/11,4	отл. (1–5)	28–29	26–27

Таблица 4

Значения тестов до экспериментального похода в экспериментальной группе (юноши)

№ участника	Тесты			
	Подтягивание на перекладине (раз)	Прыжок (см)	Бег 60 м (сек)	Проба Руфье
1	5	145	8,5	удовл. (13,9)
2	10	172	8,4	хор. (7,2)
3	10	176	8,5	отл. (4,8)
4	9	155	8,4	хор. (8,3)
5	12	188	8,2	отл. (4,7)
6	7	156	8,5	удовл. (11,3)

Таблица 5

Значения тестов до экспериментального похода в экспериментальной группе (девушки)

№ участника	Тесты			
	Отжимание (раз)	Прыжок (см)	Бег 60 м, (сек)	Проба Руфье
1	7	137	12,0	удовл. (12,2)
2	9	140	11,7	хор. (8,4)
3	10	158	11,8	отл. (4,4)
4	8	143	11,5	хор. (9,1)
5	13	173	11,5	отл. (3,9)
6	8	149	11,8	удовл. (10,9)

нашли отражение в учебно-методической литературе.

С целью контроля интенсивности нагрузки в течение всего времени в походе определялись показатели ЧСС (табл. 6). По завершению маршрута нами снова было проведено исследование уровня работоспособности.

В таблице 1 представлены значения по каждому из выбранных нами тестов школьников до похода и оптимальный вес снаряжения, соответствующий этому уровню физической подготовленности.

Показатели измерений ЧСС отражены в таблице 2.

Целью второго и третьего походов яв-

Значения тестов до экспериментального похода в контрольной группе (юноши)

№ участника	Тесты			
	Подтягивание на перекладине (раз)	Прыжок (см)	Бег 60 м (сек)	Проба Руфье
1	6	148	8,5	удовл. (14,1)
3	9	172	8,2	хор. (7,5)
5	10	174	8,6	отл. (4,8)
7	10	161	8,9	хор. (8,1)
9	15	188	8,4	отл. (4,8)
11	6	149	8,6	удовл. (11,6)

Таблица 7

Значения тестов до экспериментального похода в контрольной группе (девушки)

№ участника	Тесты			
	Отжимание (раз)	Прыжок (см)	Бег 60 м (сек)	Проба Руфье
1	9	140	12,1	удовл. (12,1)
2	8	152	12,0	хор. (8,5)
3	12	164	11,9	отл. (4,3)
4	8	149	12,5	хор. (10,5)
5	12	179	11,6	отл. (3,7)
6	7	140	12,1	удовл. (11,3)

лялось индивидуальное определение веса рюкзаков с учетом их уровня физической подготовленности и работоспособности.

На маршруте во время привалов мы отслеживали ЧСС всех участников похода и распределяли вес рюкзаков. Школьнику, которому тяжело было преодолевать предъявленную нагрузку, мы облегчали вес рюкзака и добавляли его тому, для кого нагрузка была недостаточной. Действуя по отработанной схеме, к концу двух походов мы определили оптимальный вес рюкзаков для каждого из наших участников.

Обработав результаты эксперимента, мы разработали шкалу, которая включала в себя распределение веса участника с учетом показателей физической подготовленности. Шкала распределения представлена в таблице 3.

Непосредственно перед походом повторно были проведены контрольные испытания (тесты), результаты которых мы распределили по двум группам по 12 человек – контрольную и экспериментальную группы. Значения тестов до экспериментального похода в экспериментальной группе (юноши)

представлены в таблице 4; в экспериментальной группе (девушки) – в таблице 5.

Значения тестов до экспериментального похода в контрольной группе (юноши) представлены в таблице 6; в контрольной группе (девушки) – в таблице 7.

Во время экспериментального похода мы также методом пульсометрии определяли уровень интенсивности нагрузки, выполняемой участниками похода путем подсчета ЧСС на привалах. Как показывает таблица 8, у экспериментальной группы были более низкие показатели ЧСС после каждого из переходов по сравнению с контрольной группой.

В таблице 9 представлены среднегрупповые значения пробы Руфье до и после экспериментального похода. Как мы видим, после похода экспериментальная группа имела лучшие показатели восстановления по сравнению с контрольной группой. Различия результатов в контрольной группе до и после похода, а также между контрольной и экспериментальной группами после похода достоверны.

Среднегрупповые показатели ЧСС у КГ и ЭГ в период экспериментального похода

Группа	Переходы									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Экспериментальная	126	138	136	128	118	110	108	116	106	102
Контрольная	138	152	156	142	132	136	142	138	120	112

Таблица 9

Среднегрупповые значения пробы Руфье

Группа	До похода	После похода	P
	$X \pm m$	$X \pm m$	
Экспериментальная	$8,8 \pm 0,67$	$9,1 \pm 0,61$	$> 0,05$
Контрольная	$8,6 \pm 0,76$	$10,8 \pm 0,7$	$< 0,05$

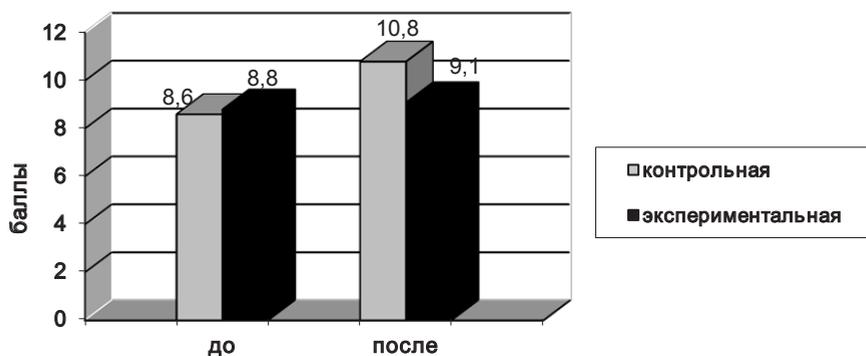


Рис. 1. Значения пробы Руфье в контрольной и экспериментальной группах до и после экспериментального похода

Для большей наглядности средние показатели обеих групп представлены на рисунке 1. Из него видно увеличение показателей в контрольной группе, что свидетельствует о медленном восстановлении сердечной деятельности всех участников группы. В экспериментальной же группе, наоборот, показатели пробы увеличились незначительно.

Таким образом, в ходе эксперимента, обработав данные туристских походов школьников 12–13 лет, мы разработали шкалу распределения веса рюкзака с учетом физической подготовленности участников похода и доказали, что можно эффективно проводить походы с оптимальным дозированием нагрузки и меньшим напряжением для организма.

Библиографический список

1. Железняк Ю. Д., Петров П. К. Основы научно-методической деятельности в физической культуре и спорте: учеб. пособие. – М.: Академия, 2002. – 264 с.
2. Иванов В. С. Основы математической статистики. – М.: ФиС, 1990. – 85 с.
3. Лях В. И. Двигательные способности школьников: основы теории и методики развития. – М.: Терра-спорт, 2000. – 192 с.
4. Лях В. И. Тесты в физическом воспитании школьников: основы теории и методики развития. – М.: Терра-спорт, 2000. – 272 с.
5. Садиков Н. Б. 1000 + 1 совет туристу: Школа выживания. – Минск: Литература, 1998. – 352 с.
6. Федотов Ю. Н., Востоков И. Е. Спортивно-оздоровительный туризм. – М.: Советский спорт, 2002. – 364 с.
7. Холодов Ж. К., Кузнецов В. С. Теория и методика физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.:

Академия, 2003. – 480 с.

8. Шальков Ю. Л. Здоровье туриста. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 144 с.

9. 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. 25–50.

Поступила в редакцию 25.12.2015

Soboleva Natal'ja Vladimirovna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Theory and Methodology of Sports disciplines, Siberian Federal University, swiks@bk.ru, Krasnoyarsk

Sobolev Stanislav Vladimirovich

Senior Lecturer of the Department of Physical Education, Siberian Federal University, swiks@bk.ru, Krasnoyarsk

Shemanaev Vladimir Kirillovich

Cand. Sci. (Pedag.), Prof. of the Department of Physical-culture and recreation activities and tourism Lesgafi, National State University of Physical Education, Sport and Health, Kirilych@bk.ru, St. Petersburg

Semirekov Vladimir Alexandrovich

Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Department, Novosibirsk State Pedagogical University, vsemirekoff@yandex.ru, Novosibirsk

Chub Dmitrij Sergeevich

Senior Lecturer of the Department of Physical Education Faculty of Physical Culture, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

**EDUCATIONAL PROBLEM IN REGISTRATION
TOURISTS' PHYSICAL PREPARATION AT WEIGHT DISTRIBUTION
OF BACKPACKS IN SPORT TOURS**

Abstract. The article is devoted to the problem of teaching accounting of physical fitness tourists, athletes in the distribution of the weight of backpacks in the tourism campaign. Improper weight distribution equipment excluding physical fitness of participants and stress levels can lead to chronic overstrain or injury travelers athletes on the route.

To evaluate the functional readiness of tourists in the period prior to the competition the following tests were selected and used: test Rufe, Harvard step test, and the tests that determined the level of general physical preparedness. In order to control the intensity of the load at all times in a campaign starring HR indicators and uses them to determine the optimum weight of a backpack for each participant. At the end of the article was again studied performance level.

Keywords: sports tourism, exercise, strength endurance, power consumption of the organism, the physiological condition.

References

1. Zheleznyak, Yu. D., Petrov, P. K., 2002. Osnovy nauchno-metodicheskoy dejatel'nosti v fizicheskoy culture i sporte [Fundamentals of scientific and methodical activities in physical culture and sport: Textbook]. Moscow: Academy, 264 p. (in Russ.).
2. Ivanov, V. S., 1990. Osnovy matematicheskoy statistiki [Basics of mathematical statistics]. Moscow: FIS, 85 p. (in Russ.).
3. Lyakh, V. I., 2000. Dvigatelnye sposobnosti shkol'nikov: osnovy teorii i metodiki razvitiya [Motor abilities of schoolboys: the basic theory and methods of development]. Moscow: Terra-Sport, 192 p. (in Russ.).
4. Lyakh, V. I., 2000. Testy v fizicheskom vospitanii shkol'nikov: osnovy teorii i metodiki razvitiya [Tests in physical education students: basic theory and methodology development]. Moscow: Terra-Sport, 272 p. (in Russ.).
5. Sadikov, N. B. 1998. 1000 + 1 sovet turistu [1,000+ Travel Tips 1: Survival School]. Minsk: Literature, 352 p. (in Russ.).
6. Fedotov, Y. N., Vostokov, I. E., 2002. Sportivno-ozdorovitelnyj turizm [Fitness tourism]. Moscow: Soviet Sport, 364 p. (in Russ.).
7. Kholodov, Zh. K., Kuznecov, V. S., 2003.

Teorija i metodika fizicheskogo vospitanija i sporta [Theory and methods of physical education and sports studies: textbook for students]. Moscow: Academy, 480 p. (in Russ.).

8. Schalkov, Yu. L., 1987. Zdorov'je turista [Tourist Health]. Moscow: Physical Education and Sports, 144 p. (in Russ.).

9. Eckerstorfer, K., 1995. 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, pp. 25–50.

Submitted 25.12.2015

УДК 378+37.0

Мелёхина Елена Анатольевна

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков факультета гуманитарного образования, Новосибирский государственный технический университет, melchina.elena@list.ru, Новосибирск

Лелеп Людмила Викторовна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков факультета гуманитарного образования, Новосибирский государственный технический университет, llelep@mail.ru, Новосибирск

ПОИСКОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МАГИСТРАНТОВ И АСПИРАНТОВ

Аннотация. В статье говорится о том, что одним из результатов деятельности вузов, зафиксированном в компетентностных моделях выпускников, является формирование навыков поисково-исследовательской деятельности, особенно актуальных для магистрантов и аспирантов. Формированию этих навыков способствуют личностно-ориентированные технологии, основанные на поисковой деятельности, такие как проблемное обучение и метод проектов. Данные технологии, используемые в процессе обучения иностранному языку магистрантов и аспирантов, позволяют активно вовлекать обучающихся в процесс самостоятельного поиска решений на поставленные учебные или научно-исследовательские задачи, развивая критическое и аналитическое мышление. Задачей преподавателя становится выбор тем и заданий, соответствующих интересам обучающихся. В статье даются примеры таких заданий и указываются компетенции, которые могут быть сформированы в ходе их выполнения.

Ключевые слова: компетенции, поисковая деятельность, проблемное обучение, метод проектов, иностранный язык, магистранты, аспиранты.

Формирование навыков поисково-исследовательской деятельности при некоторой разнице в формулировках является одним из условий успешной реализации образовательных программ высшего образования, зафиксированным в федеральных государственных образовательных стандартах третьего поколения. В связи с этим обучающиеся всех направлений и уровней подготовки должны иметь возможность ставить исследовательские задачи, планировать, осуществлять сбор и интерпретацию данных, а также сообщать о полученных результатах исследований в устной или письменной форме.

Поиски путей решения проблемы формирования навыков поисково-исследовательской деятельности отражены в публикациях многих ученых, в которых анализируются тенденции развития и описываются результаты экспериментальной работы в данном направлении. Так, О. М. Хлытина, проанализировав последние законодательные документы в образовании, заключает, что в будущем поисково-исследовательская

деятельность обучающихся может стать «массовым явлением» [7, с. 73]. Одной из актуальных ключевых компетентностей, включающей умение определять проблемы и выработать стратегии для их решения, М. В. Литвинцева называет исследовательскую компетентность человека и подчеркивает необходимость системного, а не стихийного подхода к ее формированию [4]. Результаты эксперимента Г. М. Махутовой и С. П. Микитченко подтверждают, что проблемная и поисковая деятельность на занятиях по иностранному языку стимулирует мышление, развивает интеллектуальные и коммуникативные умения обучающихся [5].

Под информационно-поисковой деятельностью С. В. Богомазов и В. В. Игнатова понимают поиск, структурирование и сохранение информации для осмысления, переработки и преобразования с целью дальнейшего применения в конкретной ситуации [2]. Одним из главных элементов информационно-поисковой деятельности Е. А. Роганина считает чтение, посредством которого

формируется навык преодоления информационного барьера и свободной ориентации в информационной среде [6]. Такая деятельность направлена на формирование профессионально важных качеств личности, позволяющих самостоятельно ориентироваться и действовать в нестандартных ситуациях [1].

Самостоятельность в исследовательской деятельности является ключевым словом, определяющим личностную заинтересованность обучающегося в ее результатах. В свою очередь, личностная заинтересованность в обучении формируется и поддерживается личностно-ориентированными образовательными технологиями.

Сущность личностно-ориентированных образовательных технологий заключается в принципиальной позиции педагога по отношению к обучающемуся как к самостоятельному и ответственному субъекту собственного развития. Эти технологии наилучшим образом способствуют реализации таких целей обучения, как формирование навыков самостоятельной работы, умение работать в команде, достижение более высокого уровня автономности обучающегося, самостоятельное приобретение профессиональных знаний во время прохождения различных видов практики. Большинство личностно-ориентированных технологий обучения позволяют обучающимся выработать собственные стратегии учения. В контексте личностно-ориентированного обучения процесс учения имеет большую значимость, чем полученные знания.

Несмотря на различные названия, личностно-ориентированные технологии обучения основываются на общих принципах, таких как:

- активная вовлеченность обучающихся в процесс учения на основе внутренней мотивации;
- выбор мотивирующих к изучению тем, согласующихся с интересами обучающихся;
- построение обучения на ситуациях, максимально приближенных к реальной жизни.

Личностно-ориентированные технологии и контексты, в которых они применяются, реализуются, главным образом, через поисковую деятельность, лежащую в основе таких методов, как проблемное обучение, проекты и электронное обучение (e-learning).

Далее рассмотрим, как поисковая деятель-

ность способствует формированию универсальных, общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций магистрантов и аспирантов гуманитарных специальностей на примере дисциплины «Иностранный язык».

Для начала определим особенности поисковой деятельности в структуре учебной деятельности. В поисковой деятельности обучающемуся необходимо исследовать проблему в активной форме, получить соответствующие данные, проанализировать причинно-следственные связи, сделать выводы или предложить решения. Поисковая деятельность наиболее эффективна при выполнении следующих условий:

- процесс поиска хорошо структурирован;
- обучающиеся обладают знаниями и умениями, необходимыми и достаточными для выполнения исследования;
- преподаватели оказывают необходимую помощь во время исследования.

К преимуществам поисковой деятельности можно отнести следующее:

- обучающиеся активно вовлечены в процесс учения и им интересны исследуемые вопросы;
- выполняемые задания наполнены большим личностным смыслом, чем традиционные упражнения из учебника;
- обучающиеся приобретают исследовательские и рефлексивные навыки, которые могут быть использованы не только в учебных, но и других жизненных ситуациях;
- приобретаются навыки работы в команде [8].

Поскольку магистерская и аспирантская подготовка предполагает выполнение самостоятельного исследования, включающего анализ теоретических источников как отечественных, так и зарубежных, преподавателю иностранного языка необходимо выяснить (лучше через обсуждение в группе), какие зарубежные научные электронные ресурсы знают обучающиеся. В случае если обучающиеся не знакомы или имеют неполное представление о научных базах данных, преподаватель самостоятельно или с помощью сотрудников научной библиотеки показывает возможные пути поиска значимой для исследования информации. Далее обучающиеся самостоятельно проводят анализ научных

публикаций в зарубежных журналах, составляют терминологический словарь и реферативное описание прочитанного. Таким образом, в поисковой деятельности через анализ, синтез и умение создавать ресурсно-информационные базы с помощью ИКТ формируются общекультурные компетенции, а через умение применять найденную информацию к решению конкретных научно-исследовательских задач формируются профессиональные компетенции.

Что касается проблемного обучения – метода (под методом в данном случае понимается обобщенная модель обучения), основанного на принципах поисковой деятельности, то его целью является побуждение обучающихся к поиску вариантов решения поставленной перед ними проблемы, основанной на реальной жизненной ситуации, обладающей рядом характеристик, таких как:

- наличие интеллектуальных затруднений, преград для достижения целей, которые возникли из-за определенных условий;
- необходимость выбора из нескольких возможных ситуаций наиболее адекватного решения задачи;
- недостаток полных исходных данных условий задачи;
- столкновение интересов и различных точек зрения [3].

К преимуществам проблемного обучения относят то, что оно:

- развивает критическое и аналитическое мышление;
- приобщает к определению, поиску и использованию необходимых ресурсов;
- мотивирует обучающихся, связывая обучение с реальными жизненными ситуациями;
- носит междисциплинарный характер;
- позволяет использовать приобретенные знания и умения в других учебных ситуациях;
- развивает коммуникативные навыки, необходимые для работы в команде.

Проблемное обучение в курсе иностранного языка у аспирантов и магистрантов может быть реализовано как в разрешении сложных вопросов учебных кейсов, так и в реальных ситуациях, обусловленных требованиями, предъявляемыми к университетам в части международной академической мобильности молодых исследователей.

Для решения проблемы подачи заявок на получение гранта международного фонда

обучающиеся самостоятельно ищут фонды, определяют конкурсы, соответствующие их научным интересам, готовят пакет требуемых документов на иностранном языке. Преподаватель оказывает необходимую помощь, помогая с выбором соответствующих языковых структур, редактированием текстов документов, обязательных для подачи заявки.

Решая проблему подачи заявки, обучающиеся пополняют словарный запас, совершенствуют навыки письма для академических целей, письменной коммуникации для профессиональных целей, командной работы при коллективной заявке. Таким образом, формируются такие компетенции, как готовность к осуществлению научной коммуникации на иностранном языке и работе в международных научных коллективах.

Говоря о проектном обучении, необходимо отметить, что на протяжении многих лет оно остается популярным методом личностно-ориентированного обучения. Проекты разнообразны по форме, длительности и количеству участников. Самые простые проекты используются уже в начальной школе для индивидуального или коллективного сбора и представления информации по выбранной теме.

Что касается проектной деятельности обучающихся в высшей школе, то она направлена на решение сложных вопросов или проблем посредством исследования, конструирования, принятия решений. Отличительной особенностью метода проектов является ориентация на автономную деятельность обучающегося или группы обучающихся в ситуациях разрешения реальных жизненных, исследовательских или профессиональных вопросов.

Преимущества проектного метода обучения заключаются в следующем;

- может быть использован в преподавании почти всех дисциплин;
- способствует осознанному учению, устанавливая связь между прошлым опытом обучающихся и вновь получаемой информацией;
- побуждает не только находить, но и анализировать информацию;
- обучающиеся несут ответственность за свое обучение, что повышает их мотивацию к учению;
- учебный процесс, основанный на проектном методе обучения, предполагает раз-

нообразии форм взаимодействия участников проекта.

Участие в международной конференции с публикацией на иностранном языке является примером использования проектной методики при изучении иностранного языка. Обучающиеся учатся писать тезисы и/или статьи на иностранном языке и готовят презентации выступлений. Таким образом, средствами иностранного языка приобретаются навыки письма для академических целей, цитирования, оформления библиографии, а также навыки публичной речи, формулирования вопросов и ответов.

Проект «Международная конференция» может быть осуществлен в группе, если уровень владения обучающимися иностранным языком недостаточный для эффективной коммуникации в ситуации реального общения с его носителями. Моделируемая языковая среда стимулирует обучающихся к профессиональному общению и формирует такие компетенции, как способность к критическому анализу, интерпретации результатов исследования, следование этическим нормам в профессиональной деятельности.

Излишне говорить, что в настоящее время поисковую деятельность невозможно представить без информационно-коммуникационных технологий. Компьютеры в учебном процессе способствуют не только быстрому поиску и систематизации информации, но также письменной и устной коммуникации. При обучении иностранному языку аспирантов и магистрантов преподаватель может использовать следующие интернет-технологии:

- сервисы Web 2.0, например, блоги для обсуждения проблемных тем;
- вики-технологии для организации самостоятельной работы;
- электронную почту для обмена выполненными и проверенными заданиями;
- видеоконференции через Skype при об-

щении в режиме удаленного доступа с обучающимися или коллегами из-за рубежа.

Такие технологии отвечают принципам личностно-ориентированного обучения и через приобретаемый опыт способствуют обучающимся в выработке собственных стратегий поиска и анализа необходимой информации.

Конечно, описанные выше методы обучения иностранному языку имеют как достоинства, так и недостатки, к которым можно отнести:

- большие временные затраты в сравнении с традиционной формой получения знаний из объяснения преподавателем;
- наличие исправной техники и высокоскоростного интернета для выполнения поиска;
- наличие у обучающихся не только определенных знаний для выполнения поисковой деятельности, но и навыков самообразования и самоорганизации;
- недостаточная сформированность у преподавателей компетенций, необходимых для руководства поисковой деятельностью обучающихся.

В заключение необходимо отметить, что формирование у обучающихся умения конструктивно решать проблемы через поисково-исследовательскую деятельность является одной из задач при подготовке бакалавров, магистрантов и аспирантов. Решению этой задачи способствуют личностно-ориентированные технологии, основанные на принципах поисковой деятельности. Такие технологии применяются в преподавании различных дисциплин, включая иностранный язык. Использование проблемного обучения и проектного метода в процессе изучения иностранного языка в магистратуре и аспирантуре помогает формировать определенные образовательным стандартом универсальные и профессиональные компетенции.

Библиографический список

1. Богомазов С. В. Информационно-поисковая деятельность в рамках всеобщей информатизации образования // Наука и современность. – 2015. – № 37. – С. 114–118.
2. Богомазов С. В., Игнатова В. В. Информационно-поисковая деятельность будущего бакалавра в образовательном процессе: теоретический аспект // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 819–856.
3. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – СПб.: Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ»», «Cambridge University Press», 2001. – 224 с.
4. Литвинцева М. В. Формирование поиско-

вой деятельности студентов в процессе математической подготовки в педагогическом вузе: дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2008. – 173 с.

5. Махутова Г. М., Микитченко С. П. Моделирование проблемных задач и проблемных ситуаций в обучении иностранным языкам // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 1. – С. 75–79.

6. Роганина Е. А. Информационно-поисковая

деятельность студентов в процессе профессиональной подготовки // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. – 2012. – № 1 (9). – С. 110–118.

7. Хлытина О. М. Исследовательская деятельность школьников в области истории: Проблемы педагогического сопровождения // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 2. – С. 73–78.

8. Westwood P. What teachers need to know about teaching methods. – ACER Press, 2008. – 106 p.

Поступила в редакцию 12.12.2015

Melekhina Elena Anatolievna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Head of the Foreign Languages Department for the Humanities, Novosibirsk State Technical University, melekhina.elena @list.ru, Novosibirsk

Lelep Ludmila Viktorovna

Senior Teacher of the Foreign Languages Department for the Humanities, Novosibirsk State Technical University, llelep @mail.ru, Novosibirsk

INQUIRY-BASED METHODS IN DEVELOPING KEY AND PROFESSIONAL COMPETENCIES OF GRADUATE STUDENTS

Abstract. In the article, the focus is made on the principal results of university teaching activity stipulated by state federal standards in the lists of competencies the graduates should possess. Among those competencies one of the most important for graduate students is the ability to do research. To develop the skills necessary for research work teachers use inquiry-based learner-centered technologies, such as problem-based learning or project work. When applied to foreign language learning such technologies help teachers to actively involve learners into independent or cooperative process of problem solving or individual or team project work, which stimulates analytical and critical thinking. The teacher’s role is to offer the tasks and topics relevant to students’ needs and interests. The examples of such tasks are given as well as competencies which they help to develop.

Keywords: competencies, inquiry-based activity, problem-based learning, project work, foreign language, master’s students, graduate students.

References

1. Bogomazov, S. V., 2015. Informacionno-poiskovaja dejatel’nost’ v ramkah vseobshhej informatizacii obrazovanija [Inquiry-Based Learning in the Process of Total Informatization of Education]. Nauka i sovremennost’ [Science and Modernity], 37, pp. 114–118 (in Russ, abstr. in Eng.).

2. Bogomazov, S. V., Ignatova, V. V., 2014. Informacionno-poiskovaja dejatel’nost’ budushhego bakalavra v obrazovatel’nom processe: teoreticheskij aspekt [Inquiry-Based Learning of Future Bachelors: Theoretical Aspect]. Sovremennye problemy nauki i obrazovanija [Urgent Problems of Science and Education], 6, pp. 819–856 (in Russ.).

3. Kolesnikova, I. L., Dolgina, O. A., 2001. Anglo-russkij terminologicheskij spravocnik po metodike prepodavanija inostrannyh jazykov [A Handbook of English-Russian Terminology for Language Teaching]. Saint-Petersburg: Russko-Baltiskiy informatzionnyj tzentr “Blitz”, Cambridge University

Press, 224 p. (in Russ.).

4. Litvintseva, M. V., 2008. Formirovanie poiskovoj dejatel’nosti studentov v processe matematicheskoy podgotovki v pedagogicheskom vuze [Development of University Students Inquiry Skills in the Process of Teaching Mathematics]. Cand. Sci. (Pedag.). Krasnoyarsk, 173 p. (in Russ.).

5. Makhutova, G. M., Mikichenko, S. P., 2014. Modelirovanie problemnyh zadach i problemnyh situacij v obuchenii inostrannym jazykam [Modeling of Problems and Problem Situations in Teaching Foreign Languages]. Sovremennye problemy nauki i obrazovanija [Urgent Problems of Science and Education], 1, pp. 75 (in Russ.).

6. Roganina, E. A., 2012. Informacionno-poiskovaja dejatel’nost’ studentov v processe professional’noj podgotovki [Information Inquiry-Based Activity in the Process of Professional Training of Students]. Vestnik Volzhskogo universiteta im.

V. N. Tatishheva [Newsletter of Volzhsky University named after V. N. Tatishchev], 1 (9), pp. 110–118 (in Russ. abstr. in Eng.).

7. Hlytina, O. M., 2014. Issledovatel'skaja dejatel'nost' shkol'nikov v oblasti istorii: problemy pedagogicheskogo soprovozhdenija [Research ac-

tivity of students in the field of history: the problem of pedagogical support]. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal], 2, pp. 73–78 (in Russ. abstr. in Eng.).

8. Westwood, P., 2008. What teachers need to know about teaching methods. ACER Press, 106 p.

Submitted 12.12.2015

Баяхметов Серик Умутбаевич

Начальник военно-научного отдела (ученый секретарь), Военный институт Национальной гвардии Республики Казахстан, vno.pvvi@mail.ru, Петропавловск, Казахстан

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО САМОРАЗВИТИЯ КУРСАНТОВ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье актуализируется процесс профессиональной подготовки, детерминированный условиями обучения в военном вузе, сознательно управляемый будущим офицером. Предложена структурно-функциональная модель формирования профессионально-личностного саморазвития курсанта в образовательном процессе военного вуза и обоснованы педагогические подходы, принципы, условия, применяемые в исследуемом процессе.

В статье предпринята попытка поиска целесообразного сочетания личностно-деятельностного и системного подходов в педагогическом исследовании. В качестве соответствующего методологического инструментария предлагается структурно-функциональное моделирование.

Конструирование модели профессионально-личностного саморазвития будущих офицеров в военном вузе основывается на комплексе педагогических условий, позволяющих совершенствовать теоретическую подготовку курсантов, повысить их личную ответственность в получении знаний, развитии умений и навыков, осознании ценности деятельности саморазвития в системе военно-профессионального образования.

Ключевые слова: педагогический подход, педагогический принцип, структурно-функциональная модель, профессионально-личностное саморазвитие, курсант.

Современные требования к профессиональной подготовке курсантов должны соответствовать общим целям новой военно-образовательной политики. Являясь ключевой фигурой образовательного процесса, курсант обязан обладать не только определенной системой знаний, умений и навыков, но и совокупностью профессионально и лично значимых качеств, которые соответствовали бы возрастающим запросам общества и вооруженных сил.

Процесс профессионально-личностной подготовки в современных условиях нуждается в системном и целостном изучении, является особо актуальным и поэтому выделяется в числе важнейших направлений современной научной мысли.

Анализ последних публикаций показывает, что модель формирования профессионально-личностного саморазвития обучающихся в образовательном процессе вуза и обоснование педагогических подходов, принципов, условий рассматриваются многими авторами [2; 4; 5; 11], в работах которых отражены отдельные аспекты совершенствования профессиональной подготовки будущих специалистов, в том числе и военных.

Модель организационно-педагогической

поддержки профессиональной подготовки обучающихся как организационная структура характеризуется рядом признаков, обеспечивающих ее гибкость и динамичность, преемственность, параллельность, вариативность, модульность [5], а также наличие подготовленных кадров и уровень готовности субъектов образовательного процесса к реализации педагогических подходов, принципов, условий, применяемых в исследуемом процессе [4]. Личность курсанта имеет принципиальное отличие от других типов личности, которые определяются спецификой профессиональной направленности [2]. В связи с этим нами предлагаются новые направления моделирования для личностно-профессионального саморазвития курсантов в военном вузе.

В данной статье мы представляем структурно-функциональную модель (СФМ) профессионально-личностного саморазвития курсантов в военном вузе, которая отвечает квалификационным характеристикам будущих офицеров с высшим военным образованием, и ее внедрение в образовательный процесс для обеспечения новых направлений обучения как в период обучения в военном вузе, так и в течение всей профессиональной деятельности офицеров.

Разработанная СФМ формирования профессионально-личностного саморазвития курсантов в военном вузе (рис. 1) включает первую (мониторинг внешней и внутренней среды, научные подходы и принципы) и вторую части, в которых отражены единство цели и результата, логика и внутриэтапная динамика исследуемого процесса, компоненты, педагогические условия, результат.

Рассмотрим первую часть модели, а именно, остановимся подробно на научных подходах: *личностно-деятельностном и системном*.

В качестве основы профессионально-личностной направленности обучения курсантов предлагается *личностно-деятельностный подход*. Его реализация предполагает моделирование в образовательной деятельности курсантов задачной структуры педагогической деятельности. Основной формой реализации подхода является индивидуальный учебный план, который обеспечивает возможность непрерывного погружения обучающихся в контекст их будущей профессиональной деятельности [7]. По мнению Е. Н. Шиянова, «основная форма организации взаимодействия педагога и обучающегося в педагогическом процессе – диалог» [9, с. 96].

Близкий к предыдущему – *системный подход*, позволяющий добиться целостности в определении объектов исследования. Системный подход – совокупность методов познания, исследования и конструирования действительности, способ описания и объяснения природы анализируемых или искусственно создаваемых объектов либо их моделей. Процесс построения системы, модели содержит ряд этапов: системный анализ, системное программирование, системное проектирование, обслуживание системы и корректировка в зависимости от изменения условий [3]. В нашем случае можно утверждать, что *системный подход есть система по созданию структурно-функциональных систем*.

Важной характеристикой системы является цель ее функционирования и развития. Цель в единстве со средством ее достижения составляет программу жизнедеятельности системы. В социальных системах программа вырабатывается самой системой в процессе ее саморазвития. При использовании системного подхода необходимо опираться

на органическое единство индивидуальных характеристик системы и тех свойств, которые они приобретают на системном уровне функционирования [1].

Таким образом, базовыми методологическими основаниями исследования профессионально-личностного саморазвития курсантов в процессе военного вузовского образования являются: личностно-деятельностный и системный подходы. Только комплексное применение названных выше общенаучных подходов позволило разработать СФМ, которая учитывает требования, предъявляемые обществом к офицерам с высшим военным образованием.

Кроме подходов в нашем исследовании в инвариантной части СФМ использованы следующие *принципы*: профессиональной направленности, вариативности, связи обучения и практики, субъектности.

Принцип происходит от лат. *principium* – начало, основа. По своему происхождению дидактические принципы являются теоретическим обобщением педагогической практики и возникают из опыта практической деятельности, носящей объективный характер. Именно поэтому они охватывают все стороны образовательного процесса вуза и придают ему целенаправленный, логически последовательный характер.

Принцип профессиональной направленности знаний создает условия для более качественной подготовки будущих офицеров. Для этого необходима специально организованная среда. В нашем исследовании под специально организованной средой мы понимаем комплекс педагогических условий в профессионально-личностном саморазвитии будущих офицеров в военном вузе. Он определяет содержание обучения и условия профессионально-личностной подготовки курсантов, придает обучению практическую направленность, обеспечивает его связь с современным уровнем развития науки и техники, военного дела [6].

Для развития профессиональной направленности необходима такая организация деятельности курсантов, которая актуализировала бы противоречие между требованиями предпочитаемой деятельности и ее профессионально-личностным смыслом.

Вариативность – производное слово от лат. *variatio* – изменение. Вариация – это

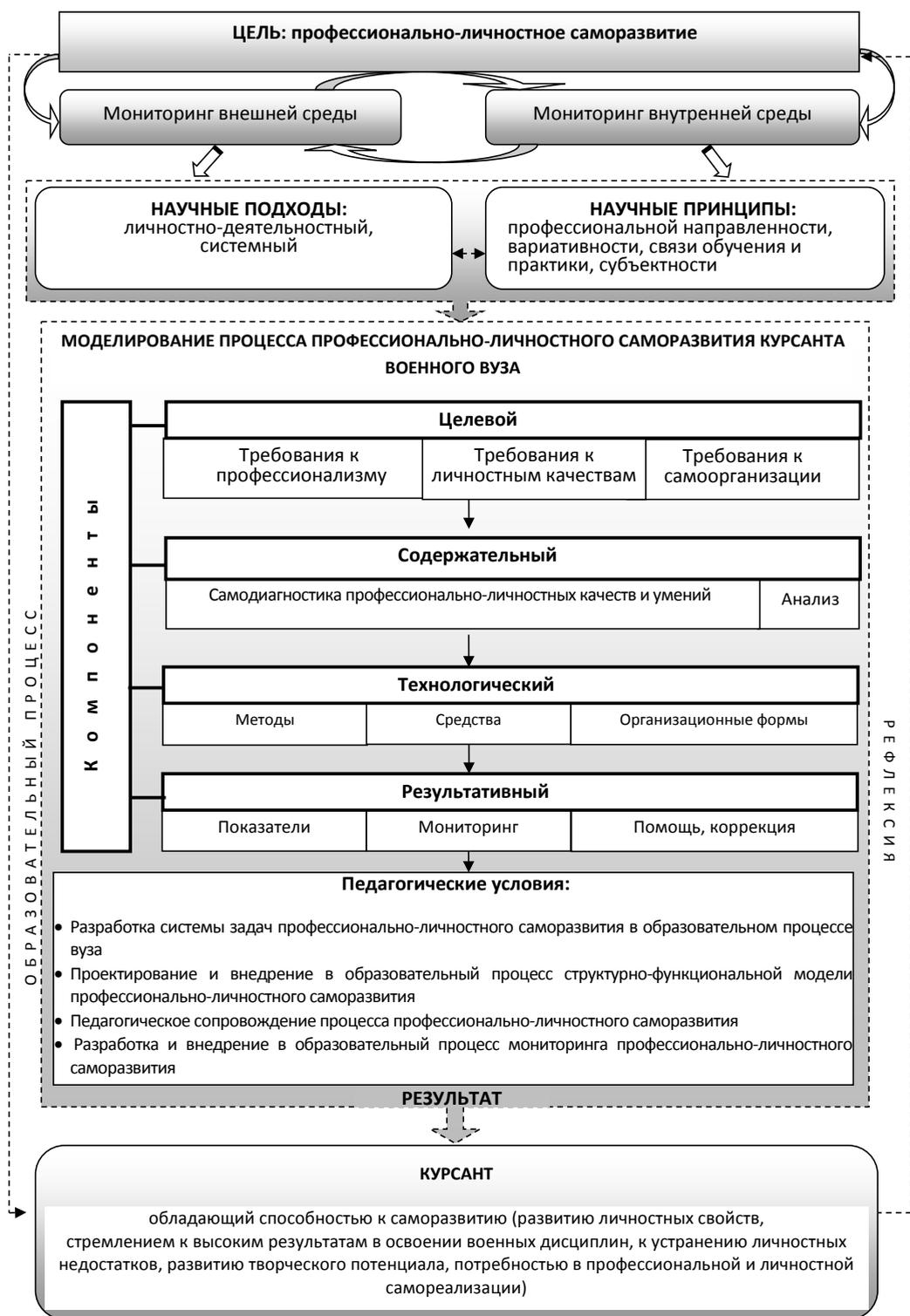


Рис. 1. Структурно-функциональная модель формирования профессионально-личностного саморазвития будущих офицеров в военном вузе

некоторое отклонение от обычной формы. В нашем исследовании вариативность выступает как один из научных (педагогических) принципов. Вариативность – основная тенденция проводимых в современной системе военно-профессионального образования инновационных изменений. При этом важно обеспечить каждому курсанту не только право, но и реальную возможность выбора.

Принцип связи обучения и практики предусматривает, чтобы процесс обучения стимулировал курсантов использовать полученные знания в решении практических задач, анализировать и преобразовывать окружающую действительность, вырабатывая собственные взгляды. Именно принцип связи обучения и практики образовательного процесса военного вуза придает формирующий характер, развивая курсантов, обеспечивая их психологическую подготовку к будущей профессиональной деятельности. Единство принципа связи обучения и практики в ходе образовательного процесса военного вуза должно достигаться усилиями всех его участников: и педагогов, и обучающихся.

Принцип субъектности, учитывающий активность, инициативность, самостоятельность курсантов, а также возможность реализовать свои интересы, рассматривается как условие в СФМ, обеспечивающее его способность выполнять профессиональные требования на более качественном уровне, освоение тех задач профессиональной деятельности, которые не предусмотрены учебной программой, но потребность в которых возникает по прибытии его в войска.

Все вышеперечисленные дидактические принципы в рамках разработанной нами СФМ выражают требования к содержанию, организации, технологии и методике формирования профессионально-личностного саморазвития будущих офицеров в военном вузе.

Вторая часть модели, где отражены единство цели и результата, логика и внутриаэтапная динамика исследуемого процесса, включает *компоненты, педагогические условия, результат*.

Компонентами СФМ являются: *целевой* (профессионально-личностное саморазвитие курсантов, способствующее повышению требований к профессионализму, личным качествам и являющееся средством самоор-

ганизации и профессионального самосовершенствования); *содержательный* (анализ формирования самодиагностики профессионально-личностных качеств, практических умений у курсантов, необходимых для ее осуществления в будущей военно-профессиональной деятельности); *технологический* (формы, методы и средства профессиональной подготовки, направленные на повышение уровня готовности курсантов к профессионально-личностному саморазвитию); *результативный* (позволяет оценить результат, который предполагается получить после реализации предлагаемых показателей, мониторинга, помощи и коррекции в реальной практике в полном объеме, т. е. достигнутый уровень сформированности профессионально-личностного саморазвития будущих офицеров в военном вузе).

Нами выявлена совокупность *педагогических условий*, обеспечивающих эффективность профессионально-личностного саморазвития курсанта в образовательном процессе военного вуза, а именно: разработка системы задач профессионально-личностного саморазвития в образовательном процессе вуза; проектирование и внедрение в образовательный процесс структурно-функциональной модели профессионально-личностного саморазвития; педагогическое сопровождение процесса профессионально-личностного саморазвития; разработка и внедрение в образовательный процесс мониторинга профессионально-личностного саморазвития; повышение уровня профессиональной компетентности педагогических кадров военного вуза.

Действенность структурно-функциональной модели формирования профессионально-личностного саморазвития курсантов во многом зависит от своевременного внесения корректировок в содержательный и технологический компоненты, что позволяет модели результативно функционировать. Результативный компонент позволяет нам оценить результат, который предполагается получить после реализации предлагаемой модели в реальной практике военного вуза.

Таким образом, рассмотренные составляющие структурно-функциональной модели формирования профессионально-личностного саморазвития курсанта военного вуза равнозначны и предполагают свою одно-

временную реализацию в образовательном процессе. Совокупность педагогических условий, обеспечивающих реализацию модели, позволяет эффективно управлять исследуемым процессом и прогнозировать его результат. Это дает возможность сделать вывод о том, что в результате реализации

СФМ курсант будет обладать способностью к саморазвитию, т. е. *развитию личностных свойств, стремлением к высоким результатам в освоении военных дисциплин, к устранению личностных недостатков, развитию творческого потенциала, потребностью в профессиональной и личной самореализации.*

Библиографический список

1. Ведынская Т. Е. Понятие «система» и системный подход в педагогике // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 7 (20). – С. 117–126.
2. Жаксылыков Р. Ф. Педагогические условия подготовки офицерских кадров для Национальной гвардии // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 4. – С. 81–85.
3. Жилина А. И. Системный подход как методология педагогического исследования // Человек и образование. – 2007. – № 10–11. – С. 15–20.
4. Колесников А. К. Структурно-функциональное моделирование в педагогическом исследовании // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 4. – С. 38–41.
5. Кондратьева О. Г. Структурно-функциональная модель поддержки самоуправления обучающихся в региональной системе профессионального образования // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 4. – С. 134–139.
6. Образцов П. И. Дидактика высшей военной школы: учебное пособие. – Орел: Академия специальной связи России, 2004. – 317 с.
7. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16–20.
8. Социологический энциклопедический словарь / под ред. Г. В. Осипова. – М.: Инфра, 1998. – 488 с.
9. Шиянов Е. Н. Гуманистические аспекты обучения студентов педагогической технологии // Приобщение к педагогической профессии: практика, концепции, новые структуры. – Воронеж, 1992. – С. 96–99.
10. Шуккина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1986. – 208 с.
11. Чеснокова Г. С., Чесноков В. А. Проблема субъектности личности в педагогике высшей школы // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2015. – № 3. – С. 94–100.
12. Argyle M., Furnham F., Graham J. A. Social situations. – Cambridge University press, 1981. – 168 p.

Поступила в редакцию 20.12.2015

Bajakhmetov Serik Umutbayevich

The Head of the Military-Scientific Department – Scientific Secretary of the Military Institute of the National Guard of the Republic of Kazakhstan, vno.pvvu@mail.ru, Petropavlovsk, Kazakhstan

MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL AND PERSONAL SELF-DEVELOPMENT OF FUTURE OFFICERS IN MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Abstract. In article the process of vocational training determined by conditions of training in military higher education institution, consciously operated by future officer is suggested, the structurally functional model of formation of professional and personal self-development of the cadet in educational and educational process of military higher education institution is offered and pedagogical approaches, the principles, the conditions applied in studied process are proved.

The article in questions presents an attempt to find a reasonable combination of the personality-and-activity-oriented and system approaches in a pedagogical research. Structural-functional modeling is suggested as an appropriate methodological toolset.

Designing a model of professional and personal self-development of prospective officers at a military institution of higher education is based on a complex of pedagogical preconditions which allow enhancing cadets' theoretical background, help raise their personal responsibility for acquiring

knowledge, developing skills, building strong awareness of personal value of self-developmental activities in the system of the military professional education.

Keywords: pedagogical approach, pedagogical principle, structurally functional model, professional and personal self-development, cadet.

References

1. Vedenskaja, T. E., 2015. Pon'atie "sistema" i sistemnyj podhod v pedagogike [The notion "system" and the system approach to Pedagogy]. *Teorija i praktika obshestvennogo razvitiya* [The Theory and Practice of Social Development], 7 (20), pp. 117–126 (in Russ.).
2. Zhaksylykov, R. F., 2015. Pedagogicheskie uslovija podgotovki oficerskih kadrov nacional'noj gvardii [Pedagogical preconditions of officer training for the National Guard]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 4, pp. 81–85 (in Russ., abstr. in Eng.).
3. Zhilina, A. I., 2007. Sistemnyj podhod kak metodologija pedagogicheskogo issledovanija [System approach as a methodology of a pedagogical research]. *Chelovek i obshestvo* [The Man and Education], 10–11, pp. 15–20 (in Russ., abstr. in Eng.).
4. Kolesnikov, A. K., 2012. Strukturno-funktsionalnoje modelirovanije v pedagogicheskom issledovanii [Structural-functional modeling in a pedagogical research]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 4, pp. 38–41 (in Russ., abstr. in Eng.).
5. Kondratyeva, O. G., 2012. Strukturno-funktsionalnaja model' podderzhki samoupravlenija obuchajushihsa v regionalnoj sisteme professionalnogo obrazovanija [Structural-functional model of supporting self-management of students in the regional system of professional education]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 4, pp. 134–139 (in Russ., abstr. in Eng.).
6. Obratsov, P. I., 2004. Didaktika vysshej voennoj shkoly [Didactics of higher military educational institutions]. Orel: Academy of Special Communications of Russia, 317 p. (in Russ.).
7. Serikov, V. V., 1994. Lichnostno-orientirovanoye obrasovanie [Personal-oriented education]. *Pedagogika* [Pedagogy], 5, pp. 16–20 (in Russ., abstr. in Eng.).
8. Osipov G. V., ed., 1998. *Sotsiologicheskij entsiklopedicheskij slovar'* [Sociological Encyclopedic Dictionary]. Moscow: Infra, 488 p. (in Russ.).
9. Shivanov, E. N., 1992. Gumanisticheskie aspekty obuchenija studentov pedagogicheskoy tehnologii [Humanistic aspects of teaching pedagogical technology to students]. *Priobsheniye k pedagogicheskoy professii: praktika, kontseptsii, novye struktury* [Introduction to the Pedagogical Profession: Practice, Conceptions, New Structures]. Voronezh, pp. 96–99 (in Russ.).
10. Shchukina, G. I., 1986. Rol' dejatel'nosti v uchebnom processe [The role of activity in the educational process]. Moscow: Prosveshcheniye, 208 p. (in Russ.).
11. Chesnokova, G. S., Chesnokov, V. A., 2015. Problema subjektnosti v pedagogike vysshej shkoly [The problem of subjectivity in pedagogy school High society]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova* [Vestnik of Nekrasov Kostroma State University], 3, pp. 94–100 (in Russ.).
12. Argyle, M., Furnham, F., Graham J. A., 1981. *Social Situations*. Cambridge: Cambridge University press, 168 p.

Submitted 20.12.2015

Наливайко Татьяна Владимировна

Аспирантка Переяслав-Хмельницкого государственного педагогического университета имени Григория Сковороды, siruk2009@ukr.net, г. Переяслав-Хмельницкий, Украина

СУЩНОСТЬ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. События, произошедшие в Украине за последние годы – изменение политического строя и переход к демократизации, научно-технический прогресс, информатизация и компьютеризация общества, миграция специалистов и усиление конкуренции на рынке труда – кардинально изменили требования к подготовке специалистов разного профиля и профессионального образования в целом. В связи с этими изменениями современный специалист должен быть высококвалифицированным, конкурентоспособным, уметь быстро приспосабливаться к изменениям и ориентироваться в окружающей действительности, иметь достаточный интеллектуальный капитал. Поэтому мы считаем необходимостью определить сущность модели профессиональной компетентности будущих экономистов на современном этапе подготовки.

Ключевые слова: компетентность, модель, профессиональная компетентность, модель профессиональной компетентности, специалист.

Одним из эффективных методов познания и трансформации традиционной образовательной парадигмы в компетентностную Н. Боярчук считает моделирование. Модели дают возможность презентовать компетентностный подход не как дискретное педагогическое явление, направленное на локальные изменения отдельных аспектов образовательного процесса, а как целостную сущность – от постановки цели к получению конечного результата [2, с. 85].

Общенаучные понятия «модель» и «моделирование» являются важными и в то же время сложными инструментами для педагогики. Во-первых, они попали в отмеченную сферу из других областей знаний; во-вторых, как отмечает Е. Лодатко, они имеют особенности, природа которых основывается на нечеткости, расплывчатости педагогических понятий. Как свидетельствуют результаты терминологического анализа понятия «модель», его понимают:

1) в широком значении: как систему, которая мыслительно представляется или материализуется и, отображая или воссоздавая объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте;

2) в узком смысле: изображение определенного явления с помощью другого, более изученного, которое проще понять;

3) как упрощенные теории, которые позволяют изучать взаимосвязи между разными

индикаторами в обществе;

4) как схему (график) любого объекта (процесса или явления), которая используется в качестве его упрощенной замены [3].

Компетентность в широком смысле в основном понимается как степень социальной и психологической зрелости человека, которая предусматривает определенный уровень психического развития личности, психологическую готовность к определенному виду деятельности, которая предоставляет индивиду возможность успешно функционировать в обществе и интегрироваться в нем. В узком смысле компетентность рассматривается как деятельностная характеристика, мера интегрированности человека в деятельность, а это предусматривает определенную мировоззренческую направленность личности, ценностное отношение к деятельности и ее предметам [4].

Формирование профессиональной компетентности будущих экономистов Н. М. Боллобаш представляет как процесс, направленный на усиленную совместную деятельность преподавателя и студентов в процессе профессиональной учебы, использования усовершенствованных содержания, методов, средств и форм учебы, ориентированных на формирование комплекса ключевых компетенций для данного вида деятельности и профессиональной компетентности как интегративной черты личности. Разработка модели позволяет более четко представить

процесс формирования профессиональной компетентности и определить приоритетные направления формирования личности студента как будущего профессионала-экономиста [1].

V. Chernega характеризует профессиональную компетентность по пяти компонентам [12]:

- содержательный компонент (включает в себя систему профессионально значимых знаний и умений);

- мотивационно-волевой компонент (включает мотивы, цели, потребности, ценности, которые актуализируются в профессиональной компетентности и стимулируют творческое самовыражение личности);

- функциональный компонент (выступает как реализация профессиональных знаний, умений и навыков в профессии);

- коммуникативный компонент (включает в себя способность выражать мысли четко и ясно на отечественных и иностранных языках, устанавливать межличностные отношения, чтобы выбрать лучший стиль общения в различных бизнес-ситуациях, организовывать и поддерживать диалог);

- рефлексивный компонент (проявляется в способности сознательно управлять производительностью и уровнем развития личности и личных достижений).

Для более детального исследования структуры ключевых компетенций О. И. Яковенко считает необходимым обратить внимание на содержательную структуру профессиональной компетентности экономиста [11]. Документами, которые содержат перечень видов экономической деятельности и требования к целям, содержанию и компетентности будущих экономистов в процессе их профессиональной подготовки, являются «Классификация видов экономической деятельности ДК 009:2010», утвержденная приказом Госпотребстандарта Украины от 11.10.2010 г. № 457 и образовательно-квалификационная характеристика. В соответствии с первичными должностями, которые может занимать экономист, он подготовлен выполнять следующие функции: аналитическую, плановую, организационную, контрольную, учетно-статистическую, информационную.

Приобретение студентами ключевых компетенций профессиональной деятельности требует у них соответствующего понятий-

ного аппарата, знания основных принципов и методов организации экономической деятельности, самой способности экономического (аналитического) мышления, готовности к применению знаний и навыков в дальнейшей профессиональной деятельности. Важную роль в этом играет вопрос организации учебного процесса, особенно процесса практической подготовки студента, использования нетрадиционных методов обучения, инновационных методик, адекватное внедрение в учебный процесс информационных технологий [11].

Проблема согласования отечественной педагогической терминологии и науки в целом с компетентностным подходом заключается в том, что научные работники преимущественно пользуются традиционной и понятной триадой «знания – умения – навыки», из которой выходит целый ряд категорий и понятий. Однако понятие «компетентность» шире, чем знание или умение, и предусматривает способность специалиста использовать в конкретной ситуации приобретенные знания, умения, учебный и жизненный опыт, знание им методов поиска необходимой информации, умения ее анализировать, видеть проблемы и пути их решения, самоэффективность, а также понимание необходимости учиться на протяжении всей жизни [7]. Поэтому, по мнению Н. М. Самарук, компетентность выражает значение традиционной триады «знания – умения – навыки», интегрируя их в единый комплекс [9].

О. Г. Максимова и Л. А. Харитоновна выделили следующие основные направления процесса формирования профессиональной компетентности:

- вооружение будущих экономистов теоретическими и технологическими знаниями в процессе изучения ими всех учебных дисциплин;

- формирование социальных компетенций – способности к сотрудничеству, ведению дискуссий, восприятию критики, готовности к согласованным действиям, направленным на достижение поставленных целей, и др.;

- формирование познавательных компетенций – способности к систематизации, оценке учебно-профессиональной информации, самостоятельной идентификации соб-

ственных образовательных потребностей и др.;

– формирование организационных компетенций – способности и готовности самостоятельно организовывать учебную и профессиональную деятельность на основе ее планирования и оценки;

– формирование специальных компетенций – способности самостоятельно решать учебные и профессиональные задачи в конкретной практической ситуации на основе полученных данных с соблюдением соответствующих норм [8].

В докладе международной комиссии по образованию для XXI в. Жан Делор сформулировал суть модели современного образованного человека в рамках, на которых основывается образование, – научиться познавать, делать, жить вместе и быть [6].

Также для того чтобы будущий экономист был профессионально компетентным, не следует забывать о его физическом состоянии и здоровье. В реализации стратегии устойчивого развития Украины в качестве ключевых факторов выступает образование и система здравоохранения. Образование о здоровье, здоровом образе жизни, здоровьесбережении – это гармоничное, активное, творческое «сегодня» и качественное, оптимистичное «завтра». Суть экологического образования – в осознании общечеловеческих ценностей, знаний об источниках и последствиях нарушения естественного равновесия и личной ответственности за содеянное перед самим собой и перед семьей, обществом, государством, планетой. Экологическое образование, которое является основой национальной безопасности страны, направлено на обеспечение долгосрочных интересов общества, нации, государства [8].

Следовательно, профессиональную компетентность будущих экономистов можно рассматривать как интегративное качество личности, определяемое владением набором компетенций: совокупностью взаимосвязанных содержания, умений, навыков, способов деятельности, включающих личностное отношение к предмету деятельности и физическому здоровью.

Структура профессиональной компетентности будущего экономиста, характеризующаяся сформированностью у студента трех блоков образовательных компетенций, может быть представлена схемой (рис.).

В экономической науке модель – это логическое (обычно математическое) описание того, что экономическая теория считает особенно важным при исследовании определенной проблемы; изучение любых объектов путем рассмотрения их системных структур. По Н. М. Самарук, модель – изображение; следовательно, это может быть схема, график любого объекта, процесса или явления, которые используются в качестве его упрощенной замены. Модель представляет собой четырехместную конструкцию, компонентами которой являются субъект (человек), задание, которое решается субъектом, объект – оригинал (фрагмент реальной действительности) и язык или способ описания материального воссоздания модели [9].

Модель современного специалиста описывает основные требования к специалистам, тенденции их использования, области применения и тому подобное. С другой стороны, модель специалиста – это некоторый эталон, идеал работника, который должен быть подготовлен в вузе и который отвечает современным требованиям общества. Основные требования к специалистам отражены в образовательно-квалификационных характеристиках специалистов определенного направления подготовки. На основе образовательно-квалификационных характеристик создается модель подготовки специалиста в виде образовательно-профессиональной программы, в которой отражен не только перечень учебных предметов, но и результаты овладения программой в виде знаний, умений, навыков.

Следовательно, модель специалиста можно рассматривать как социальный заказ и как результат профессионального образования [9].

С. М. Горобец приводит следующие примеры моделей компетенций мировых стандартов (базовые типы компетенций) [3].

1. Модель SHL (международные стандарты управления – специалист, менеджер, руководитель группы) выделяет следующие типы компетенций: предпринимательские качества (бизнес, творческий подход, решительность, стратегия); качества руководителя (лидерство, планирование и организация, ориентация на качество, убедительность); профессиональные качества (специальные знания, анализ и решение проблем, устная

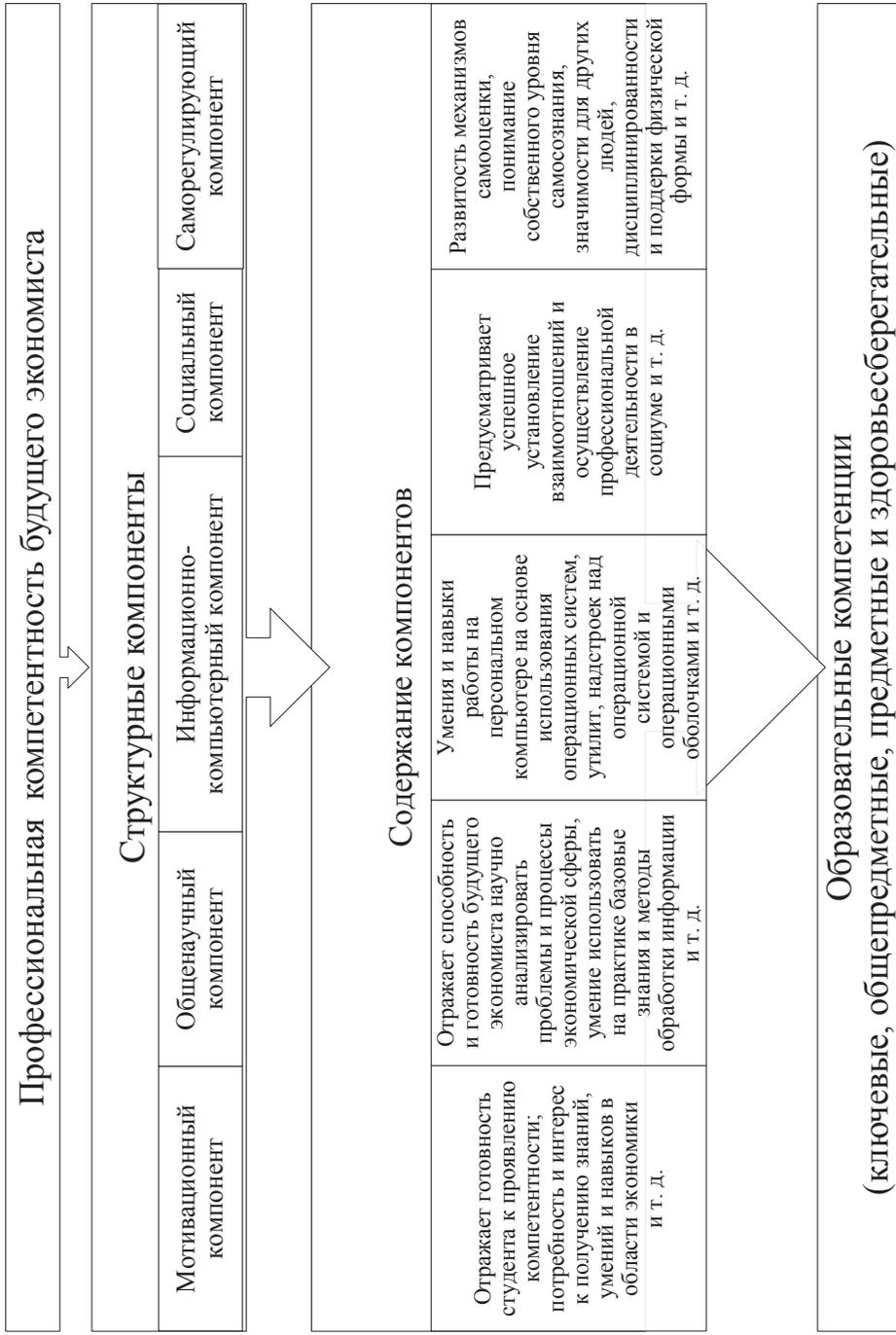


Рис. Структура профессиональной компетентности будущего экономиста

и письменная коммуникация); личные качества (межличностное понимание, гибкость, стабильность, личная мотивация).

2. Модель S. Whiddett & S. Hoolyforde (разработка модели компетенций на материалах компании) выделяет такие типы компетенций: развитие бизнеса (личное развитие, генерирование и обоснование идей); достижение результатов (планирование, четкость менеджмента, постановка целей); анализ – работа с информацией (анализ и принятие решений); люди (работа в команде, влияние, управление отношениями).

3. Модель Society for Human Resource Management (модель для управления коллективом) выделяет следующие типы компетенций: знание бизнеса; персональная дееспособность; стратегический взнос; практические навыки и обладание технологиями менеджмента.

4. Модель «Корпоративные финансовые

технологии» выделяет такие типы компетенций: системное мышление; принятие решений; ориентация на результат; аналитические способности; креативность; гибкость, быстрая и адекватная реакция; способности к учебе; организаторские способности; делегирование полномочий; умение планировать время, управлять проектами, работать в команде, убеждать, отстаивать мысль; умение слушать других, поддерживать обратную связь; навыки проведения презентаций и переговоров; способность ретранслировать знание и навыки.

Следовательно, анализируя вышеизложенный материал, можно сделать следующий вывод: модель профессиональной компетентности будущих экономистов – это целый ряд взаимосвязанных специальных и общечеловеческих качеств специалиста, которые не должны ограничиваться сугубо профессиональными рамками.

Библиографический список

1. *Болубаш Н. М.* Модель формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами мережевих технологій [Електронний ресурс]. URL: http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/journals/2009/NiO_10_2009/metodika/Volyubash.htm (дата обращения: 11.01.2016).

2. *Боярчук Н.* Модель формування професійної компетентності майбутніх економістів // Педагогічні науки. – 2013. – № 1(57). – С. 85–95.

3. *Горобець С. А.* Теоретичні засади проблеми формування професійної компетентності майбутнього фахівця-економіста [Електронний ресурс]. – URL: <http://studentam.net.ua/content/view/3505/97/> (дата обращения: 14.01.2016).

4. *Горобець С. М.* Теоретичні моделі компетенцій майбутніх економістів [Електронний ресурс]. – URL: <http://studentam.net.ua/content/view/3497/97/> (дата обращения: 12.01.2016)

5. *Дибкова Л. М.* Індивідуальний підхід у формування професійної компетентності майбутніх економістів; дис. ... канд. пед. наук. – К., 2006. – 227 с.

6. *Максимова О. Г., Харитоновна Л. А.* Формирование профессиональной компетентности будущих экономистов в условиях современного вуза // Вестник ТГПУ. – 2009. – Выпуск 11 (89). – С. 17–23.

7. *Масленникова К. С.* Прогностична модель формування професійної компетентності майбутніх економістів та її експериментальна перевірка [Електронний ресурс] // Вісник

Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2011. – Вип. 1. – Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_1_12 (дата обращения: 09.01.2016).

8. *Мосина Т. П.* Проблема формування здоров'язбережувальної компетентності у контексті сталого розвитку [Електронний ресурс] // Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Житомир, 22–23 травня 2014 р.). – Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://eprints.zu.edu.ua/18229/1/%D0%9C%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96%D0%BF%D0%B0%D0%BA%D0%B0%20%D0%A2.pdf> (дата обращения: 12.01.2016).

9. *Самарук Н. М.* Формування професійної компетентності майбутніх економістів [Електронний ресурс] // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2011. – Вип. 2. – Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_2_12 (дата обращения: 15.01.2016).

10. *Сушко О. С.* Формування професійно-предметних компетенцій майбутніх економістів у процесі навчання фінансової математики // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 3. Фізика і математика у вищій і середній школі: 3б. наукових праць. – 2012. – № 10. –

C. 201–207.

11. Яковенко О. І. Технологічна модель формування ключових компетенцій професійної діяльності майбутніх економістів у процесі практичної [Электронный ресурс] // Modern problems and ways of their solution in science, transport, production and education 2013. – URL:

<http://www.sworld.com.ua/konfer31/938.pdf> (дата обращения: 08.01.2016).

12. Chernega V. Communicativeness as a component of professional competence of future economists [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.vtei.com.ua/doc/16.10.2015/6/39.pdf> (дата обращения: 20.01.2016).

Поступила в редакцію 17.12.2015

Nalivaiko Tatiana Vladimirovna

Postgraduate of Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University named after Grygoriy Skovoroda, siruk2009@ukr.net, Pereyaslav-Khmelnytsky, Ukraine

THE ESSENCE OF MODEL OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE ECONOMISTS AT THE PRESENT STAGE OF PREPARATION

Abstract. The changes that occurred in Ukraine in recent years, dramatically changed the requirements for the preparation of specialists in different fields and professional education in general. These changes include: changes in the political system and the transition to the democratization, scientific and technical progress, informatization and computerization of society, migration of experts, and increasing of competition in the labor market. In connection with these changes, a modern specialist must be highly qualified, competitive, able to quickly adapt to changes and to be guided in reality, have sufficient intellectual capital. Therefore, we consider it necessary to define the essence of the model of professional competence of future economists at the present stage of preparation.

Keywords: competence, a model of professional competence, a model, professional competence, specialist.

References

1. Boljubash, N. M. Model' formuvannija profesijnoj kompetentnosti maybutnikh ekonomistiv zasobamy merezhevykh tekhnologhij [The model of formation of professional competence of future economists networking tools] [online]. Available at: http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/journals/2009/NiO_10_2009/metodika/Bolyubash.htm (Accessed 11 January 2016) (in Ukrainian).

2. Bojarchuk, N., 2013. Model' formuvannija profesijnoj kompetentnosti maybutnikh ekonomistiv [The model of formation of professional competence of future economists]. Pedagogichni nauky [Pedagogical science], 1(57), pp. 85–95 (in Ukrainian).

3. Ghorobec, S. A., Teoretychni zasady problemy formuvannja profesijnoji kompetentnosti majbutnjogho fakhivcja-ekonomista [The theoretical basis of the problem of forming professional competence of the future expert-economist] [online]. Available at: <http://studentam.net.ua/content/view/3505/97/> (Accessed 14 January 2016) (in Ukrainian).

4. Ghorobec, S. M. Teoretychni modeli kompetencij majbutnikh ekonomistiv [Theoretical models of competence of future economists] [online]. Availa-

ble at: <http://studentam.net.ua/content/view/3497/97/> (Accessed 12 January 2016) (in Ukrainian).

5. Dybkova, L. M., 2006. Individualnij pidkhid u formuvannja profesijnoji kompetentnosti majbutnikh ekonomistiv [Individual approach to formation of professional competence of future economists]. Cand. Sci. (Pedag.). Kiev, 227 p. (in Ukrainian).

6. Maksimova, O. G., Kharitonova, L. A., 2009. Formirovanije professionalnoj kompetentnosti budushchih ekonomistov v uslovijah sovremennogo vuza [Formation of professional competence of future economists in the modern university]. Vestnik TGPU [TSPU Bulletin], Vol. 11 (89), pp.17–23 (in Russ.).

7. Maslennikova, K. S., 2011. Proghnostychna model' formuvannja profesijnoji kompetentnosti majbutnikh ekonomistiv ta jiji eksperymentaljna pervirka [Predictive model of professional competence of future economists and its experimental verification]. Visnyk Nacional'noji akademiji Derzhavnoji prykordonnoji sluzhby Ukrainy [Proceedings of the National Academy of State border service of Ukraine], Vol. 1 [online]. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnads_2011_1_12 (Accessed 9 January 2016) (in Ukrainian).

8. Mostipaka, T. P., 2014. Problema formuvannya zdorov'jazberezhualjnoji kompetentnosti u konteksti stalogho rozvytku [The problem of formation of health espiirualidad competence in the context of sustainable development]. Innovacijni pidkhody do vykhovannya studentsjkoji molodi u vyshhykh navchalnykh zakladakh: materialy Mizhnarodnoji naukoivo-praktychnoji konferenciji (m. Zhytomyr, 22–23 travnja 2014 r.) [Innovative approaches to the education of students in higher education: International scientific and practical conference (Zhytomyr, 22–23 May 2014)] [online]. Available at: <http://eprints.zu.edu.ua/18229/1/%D0%9C%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96%D0%BF%D0%B0%D0%BA%D0%B0%20%D0%A2.pdf> (Accessed 12 January 2016) (in Ukrainian).
9. Samaruk, N. M., 2011. Formuvannya profesiijnoji kompetentnosti majbutnikh ekonomistiv [Formation of professional competence of future economists]. Visnyk Nacionaljnoji akademiji Derzhavnoji prykordonnoji sluzhby Ukrainy [Bulletin of the National Academy of State Border Service of Ukraine], Vol. 2 [online]. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_2_12 (Accessed 12 January 2016) (in Ukrainian).
10. Sushko O. S., 2012. Formuvannya profesiijno-predmetnykh kompetencij majbutnikh ekonomistiv u procesi navchannya finansovoji matematyky [Formation of professional and subject competences of future economists in the process of learning financial mathematics]. Naukovyj chasopys NPU imeni M. P. Draghomanova. Serija No 3. Fyzyka i matematika u vyshhij i serednij shkoli: Zb. naukovykh pracj [Chasopys NPU M. P. Drahomanov Poland, Sweden, Hungary. Series No. 3. Physics and mathematics in high and middle school], 10, pp. 201–207 (in Ukrainian).
11. Jakovenko, O. I. Tekhnologichna model' formuvannya ključovykh kompetencij profesijnoji dijalnosti majbutnikh ekonomistiv u procesi praktychnoji [The technological model of formation of key competencies of professional activity of future economists in the process of practical]. Modern problems and ways of their solution in science, transport, production and education 2013 [online]. Available at: <http://www.sworld.com.ua/konfer31/938.pdf> (Accessed 08 January 2016) (in Ukrainian).
12. Chernega, V. Communicativeness as a component of proffesionalcompetence of future economists [online]. Available at: <http://www.vtei.com.ua/doc/16.10.2015/6/39.pdf> (Accessed 20 January 2016)

Submitted 17.12.2015

УДК 13+37.0(09)

Барбашина Эвелина Владимировна

Доктор философских наук, заведующая кафедрой, профессор кафедры философии Новосибирского государственного медицинского университета, linaba@mail.ru, Новосибирск

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЫСЛИ КАНТА В ИДЕЙНОМ КОНТЕКСТЕ ЭПОХИ ПРОСВЕЩЕНИЯ

Аннотация. В статье анализируются педагогические идеи И. Канта, связанные с ответами на вопросы о том, каким должен быть процесс воспитания и образования, какова его цель и организационные принципы, в чем заключается роль учителя в воспитательном процессе и каким он должен быть. Обосновывается взаимосвязь педагогических идей И. Канта со смысловым контекстом эпохи Просвещения, с одной стороны, и с содержанием его критической философии, с другой. Показана взаимосвязь педагогических идей И. Канта и деятельности одного из первых образовательных учреждений нового типа «Филантропина» в Дессау.

Ключевые слова: педагогика, И. Кант, образование и Просвещение, воспитание, «Филантропин».

Период реформирования образования, свидетелями и участниками которого мы являемся, актуализирует анализ педагогических идей прошлого в поиске смысловых ориентиров для настоящего и будущего. Эпоха Просвещения – эпоха перемен, переход от устоявшихся воззрений на человека и его предназначение к принципиально новым ориентирам разума и добра.

Эпоха Просвещения во многом, а может быть, и в первую очередь, была педагогическим проектом. Несмотря на общие смысловые интенции этого периода, каждый из значимых мыслителей вносил свои нюансы в разработку таких тем, как развитие, образование и совершенствование человека. Некоторые из них во многом определили дальнейшее развитие педагогических теорий и ориентиров образования. Одним из таких мыслителей эпохи Просвещения является И. Кант, педагогические взгляды которого достаточно долго оставались в тени метафизических, онтологических, антропологических и гносеологических составляющих его философии.

Цель данной статьи – конкретизировать некоторые значимые педагогические идеи И. Канта с учетом особенностей его критической философии и во взаимосвязи с ней.

Степень поклонения великим авторитетам прошлого усиливается с увеличением дистанции от нашего настоящего. Масштабность и значимость критической философии И. Канта, во многом определившей

направление последующих философских дискуссий, играют, на наш взгляд, иногда негативную роль. Это проявляется в том, что сформировался ряд «канонических тем», содержание которых, будучи открытым в прошлом, автоматически и не всегда ответственно воспроизводится в настоящем, воспроизводится как нечто само собой разумеющееся, что не позволяет проанализировать действительно важные и сложные нюансы философии Канта, а именно – его педагогические идеи.

Фундаментальная установка эпохи Просвещения [1; 2] состоит в том, что высшая цель воспитания человека – это воспитание морального человека и ответственно мыслящего гражданина. Этот тезис в целом вписывается в смысловой контекст нововременной философии, основные идеи которой (без учета персональных различий) заключаются в следующем.

1. Идея рационального (разумного), упорядоченного мироустройства. Мир по какому-либо из оснований (Бог, Абсолют, Мировой порядок, Мировой разум и т. д.) устроен разумно.

2. Идея разумного мироустройства гарантирует прогрессивное развитие человечества, которое неизбежно в своем развитии движется «от худшего состояния к лучшему».

3. Идея рациональной познавательной сущности человека, вне зависимости идет ли речь о представителях эмпиризма либо рационализма.

4. Идея соразмерности мира и человеческой разумности. Следствием этой идеи выступает уверенность в том, что человеческое познание в принципе способно проникнуть в происходящее или, другими словами, с помощью человеческого разума с разной степенью достоверности можно познавать природу, историю, мир. Степень этой возможности, как и способ ее реализации, также зависит от персональных вариантов философии.

Для И. Канта, как для представителя Просвещения, принципиально важным является совершенствование разума и моральных качеств человека. Вера представителей Просвещения в силу разума, в разумность любого человеческого существа повышает значимость образования как способа включения человека в разумное мироустройство. Свет разума способен победить негативные стороны существования человека, «о-благо-разумить» его (этот смысл хорошо передает именно это русское слово). Образованный и воспитанный человек станет способен подавлять свой эгоизм и невежество, страсти и заблуждение.

Лишившись преимуществ, данных ему природой, действуя в соответствии с разумом, человек приобретает гораздо большее: развитие способностей, расширение представлений, облагораживание чувств, возвышение души. В рамках такого понимания человека неизбежными становятся вопросы о том, как воспитывать, на каких принципах, с помощью каких методов, с какой целью, и, может быть, самый главный вопрос: «Кто это будет делать, кто способен это сделать?»

Частично ответы на эти вопросы представлены И. Кантом в «Лекциях по педагогике» [3]. Человек – единственное существо, которое подлежит воспитанию. В первом абзаце «Лекций по педагогике» (IX 441) расшифровывается, что именно следует понимать под воспитанием. Под воспитанием (Erziehung) понимается уход (Wartung (Verpflegung, Unterhaltung)), дисциплина (Disziplin (Zucht)), наставления (Unterweisung) и формирование нравственности (Bildung)¹.

Перечисляя основные составляющие воспитания, Кант в скобках предлагает синонимы, позволяющие лучше понять смысл. Уход (Wartung, Verpflegung, Unterhaltung) может быть раскрыт как забота, присмотр, обслуживание, пригляд, попечение (ср. с рус. «на попечении»). В дальнейшем тексте лекций становится понятно, что речь идет не только о помощи в реализации биологических потребностей ребенка в еде, питье и т. д. Не менее значима минимизация животного в человеческом существе, т. е. подавление инстинктов (IX 443–46). Смысл ухода состоит в том, чтобы, пользуясь своими жизненными силами, дети не приносили себе вреда, с одной стороны, а с другой – потом, в будущем, могли реализовать то позитивное, что в них заложено природой.

Дисциплинирование (Disziplin (Zucht)), раскрывается как повиновение и формирование способностей к самоповиновению и самоограничению. Необходимость в ограничении возникает из прирожденной необузданности человека. Если уход и дисциплина выполняют скорее негативную функцию, то воспитание (наставление) и формирование нравственности – позитивную.

Человек в принципе становится человеком благодаря воспитанию. Гарантией и условием хорошего воспитания являются те, кто воспитывает. Соответственно недостаточно образованные и воспитанные люди плохо воспитывают своих детей. И. Кант высказывает надежду на то, что по мере улучшения воспитания человечество будет улучшаться с каждым поколением, ибо «в воспитании заключена великая тайна усовершенствован-

1900) в соответствии с принятыми правилами цитирования в тексте. Сначала в круглых скобках указывается номер тома римскими цифрами, затем арабской – номер страницы или параграфа. Тематически работы Канта разделены следующим образом: I–IX т. содержат работы Канта (Werke); X–XIII т. включают письма и рукописное наследие (Briefe); в XIV–XXIII т. включены Рукописные черновики (Handschriftliche Nachlass); и, наконец, XXIV–XXIX т. – это лекции (Vorlesungen). Исключения в цитировании касаются «Критики чистого разума», ссылки на которую даются непосредственно в тексте с указанием стандартной пагинации первого (A) и второго (B) изданий на немецком языке, и Набросков (Reflexionen), которые цитируются под номерами с предшествующей номеру буквой R.

¹ Ссылки на тексты И. Канта приводятся по академическому изданию работ И. Канта (Kant's gesammelte Schriften. Hrsg. von der königlich preußischen Akademie der Wissenschaften. Berlin,

ния человеческой природы» (IX 447). А реальная возможность этого основывается на понимании, а значит и изучении того, в чем заключается хорошее воспитание. Учитывая существующие реалии, правильное воспитание для всех хоть и не достижимо, но к нему надо стремиться. Необходима «разработка плана целенаправленного воспитания, который мы могли бы передать потомкам вместе с указаниями о том, как этот план осуществлять на практике, с тем, чтобы они были в состоянии его постепенно реализовывать» (IX 551).

Анализ лекций И. Канта о педагогике позволяет сформулировать ряд общих идей, связанных с воспитанием:

- воспитание – это способ совершенствования человечества путем ограничения проявлений дикости и формирования нравственных качеств;

- воспитание – одно из сложных искусств, которое совершенствуется многими поколениями;

- ключевую роль играют учителя; именно благодаря им каждое последующее поколение осуществляет такое воспитание, которое все в большей степени способствует гармоничному развитию природных способностей человека;

- воспитывать следует исходя не из настоящего, а из возможно более совершенного будущего состояния человеческого рода, т. е. в соответствии с идеей человечества и его назначения как целого.

Рассуждения И. Канта об определяющей роли учителя в процессе воспитания представлены как в «Лекциях по педагогике», так и в других работах И. Канта и связаны с такими темами, как его учение об архитектонике, школьная философия и мировая философия, и даже – «Трансцендентальное учение о методе» в «Критике чистого разума».

Школьная философия, школьное понятие философии (*Schulbegriff*) в русскоязычных переводах также называется «философией согласно школьному понятию», схоластической философией, академической философией; мировая философия, понятие мировой философии (*Weltbegriff*) называется философией по мировому понятию, космической философией, философией в мировом понятии (*in sensu cosmico, conceptus cosmicus*).

Цель «виртуоза разума», который зани-

мается школьной философией, – упорядочить, систематизировать, классифицировать знание, причем делается это на основе доктрин, которые уже определены (XVI R. 2232, R. 2230). В отличие от «виртуоза разума», законодатель разума (или идеальный философ) обладает знаниями и пониманием значимости архитектоники. Поэтому он не просто осмысливает и классифицирует уже полученные результаты, но и выступает как законодатель человеческого разума (A 839, B 867), направляет его в соответствии с существенными целями разума.

«Педагогическая» функция архитектоники представлена И. Кантом в лекциях по физической географии, когда он формулирует цель курса. Она заключается не в том, чтобы сделать студентов более образованными путем передачи им комплекса знаний, а в том, чтобы развить их способность понимать, познавать самостоятельно. Свою задачу он как раз и видит в передаче им этих средств, навыков такого понимания, и, в первую очередь, через знакомство с архитектурной идеей географии (IX 157–164). Эти рассуждения являются основой для различения, проведенного Кантом в «Критике чистого разума» между школьным и мировым пониманием философии.

Методическое отличие своей архитектоники И. Кант видел в том, что, как уже формулировалось выше, она есть основа для поиска и получения знаний, а не слепое повторение чужих готовых знаний [5; 6]. Учение об архитектонике не является абсолютно новым в философии И. Канта, о ней уже писал Вольф, на работы которого во многом ориентировался И. Кант и от работ которого он отталкивался в своих рассуждениях. Поскольку вольфовская архитектоника объединяет различные истины разума посредством их связи с основанием (XXIV 399), а затем предполагает их транслирование в неизменном виде, то в таком неизменном виде, по мнению И. Канта, она не может функционировать как настоящая обучающая структура. Кантовская же архитектоника скорее исполняет роль инструкции, руководства, она объединяет и содержание, и метод.

Учение И. Канта об архитектонике и соотносимые с ней темы «виртуоза разума» и «законодателя разума», как уже было отмечено выше, непосредственно связаны с педа-

гогическими воззрениями И. Канта в целом и с его рассуждениями о процессе обучения, о личности учителя в частности.

Большое внимание И. Кант уделял появившимся «росткам нового типа обучения». Слова И. Канта о том, что единственно важным является воспитание человеческих существ с учетом их природной предрасположенности, характера и способностей, являются своеобразным лозунгом его педагогической деятельности. Эти слова были написаны им в письме к Христиану-Генриху Фольке, писателю, педагогу, одному из постоянных преподавателей «Филантропина».

Филантропины – это школы нового типа, открытие которых являлось одним из направлений реформирования образования, которое осуществлялось в рамках эпохи Просвещения в Германии. Идея их создания, организация и руководство осуществлялось одним из наиболее значимых педагогов того времени – Иоганном Бернхардом Базедовым в Дессау, в 1774 г. Предполагалось, что после окончания учебного заведения его воспитанники поступят в университет, где и продолжат свое обучение. В процессе обучения изучались современные и древние языки, естественные науки и гуманитарные дисциплины. Большое внимание уделялось спорту и трудовым занятиям. В отличие от распространенного в Германии типа обучения, в «Филантропине» стремились готовить думающих и самостоятельно рассуждающих людей. Этому способствовали такие прин-

ципы обучения и организации, как отсутствие телесных наказаний, отказ от заучивания больших объемов информации в пользу понимания и осмысления, своеобразная система поощрений, основанная на личной заинтересованности и многое другое.

В одном из писем своему бывшему студенту и впоследствии единомышленнику Маркусу Герцу Кант писал о том, что главной задачей его академической жизни, которая постоянно стояла перед ним, было формирование нравственных качеств. В лекциях по педагогике и антропологии Кант многократно подчеркивал важность образования и наличия высокоморальных качеств, особенно для учителя и пастора. Именно это, по мысли И. Канта, приведет к тому, что высокоморальные качества будут неотъемлемой частью общества [4]. Каждое поколение должно работать в этом направлении и продвигаться по пути улучшения человечества, хотя это и является невероятно сложной задачей (IX 443).

Процесс реформирования образования в нашей стране – время, когда разрушаются смысловые ориентиры образования в целом и педагогической деятельности в частности. Но безусловным плюсом является возврат к анализу наследия великих мыслителей прошлого, чьи работы вселяют надежду на то, что человечество все-таки продвигается в своем развитии от «наихудшего состояния к лучшему», от дикости и варварства к свету разума и добра.

Библиографический список

1. Волкова К. А. Моисей Мендельсон и его статьи о Просвещении // Кантовский сборник. – 2011. – № 3 (37). – С. 86–92.
2. Гильманов В. Х. Что же такое Просвещение // Кантовский сборник. – 2013. – № 1 (43). – С. 95–97.
3. Kant I. Über Pädagogik Herausgegeben und mit einer Vorrede versehen von D. Friedrich Theodor Rink Königsberg bey Friedrich Nicolovius, 1803. [Электронный ресурс]. – URL: http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/Kant_Ueber_Paedagogik.pdf (дата обращения: 14.12.2015).
4. Kant I. Die Vorlesung des Wintersemesters 1775/76 aufgrund der Nachschriften Friedlander [Электронный ресурс] // Kants gesammelte Schriften. – 1990. – Vol. 25. 1. – URL: <http://www.degruyter.com/view/booke/9783110810561/9783110810561.465/9783110810561.465.xml> (дата обращения: 14.12.2015).
5. Munzel G. F. Kant on Moral Education, or «Enlightenment» and the Liberal Arts // The Review of Metaphysics. – 2003. – № 57. – P. 377–395.
6. Pozzo R., Meiers G. F. Vernunftlehre. Eine historisch-systematische Untersuchung. – Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog, 2000. – 147 s.

Поступила в редакцию 16.01.2016

KANT'S PEDAGOGICAL IDEAS IN THE CONTECT OF ENLIGHTENMENT

Abstract. This article analyses the pedagogical ideas of I. Kant, that are related to the answers for questions about the way the upbringing and education process should be, what is its purpose and organizational principles and what the role of teacher should be in this process. The connection between Kant's pedagogical ideas with the notional context of Renaissance on one side and on the other – his critical philosophy, is based. The relationship of teacher Kant's ideas and work of one of the first educational institutions of a new type "Philanthropin" in Dessau is discussed.

Keywords: pedagogy, Kant, education and Enlightenment, education, "Philanthropin".

References

1. Volkova, K. A., 2011. Moisej Mendel'son i ego stat' i o Prosveshenii [Moses Mendelssohn and his article about the Enlightenment]. *Kantovskij sbornik* [Kant collection], 3(37), pp. 86–92 (in Russ.).
2. Gil'manov, V. H., 2013. Chto zhe takoe Prosveshenie [What Is Enlightenment]. *Kantovskiy sbornik* [Kant collection], 1 (43), pp. 95–97 (in Russ.).
3. Kant, I., 1803. About Pedagogy Edited and with a foreword provided by D. Friedrich Theodor Rink Konigsberg bey Friedrich Nicolovius [online]. Available at: http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/Kant_Ueber_Paedagogik.pdf (Accessed 14 Dezember 2015) (in Germany).
4. Kant, I., 1900. The lecture of the winter semester 1775/76 due to the transcripts Friendlander [online]. Available at: <http://www.degruyter.com/view/books/9783110810561/9783110810561.465/9783110810561.465.xml> (Accessed 14 Dezember 2015) (in Germany).
5. Munzel, G. F., 2003. Kant on Moral Education, or «Enlightenment» and the Liberal Arts. *The Review of Metaphysics*, 57, pp. 377–395.
6. Pozzo, R., Meiers, G. F., 2000. Reason doctrine. A historical-systematic examination. Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog, 147 p. (in Germany).

Submitted 16.01.2016

Евдокимова Евгения Юрьевна

Аспирант кафедры педагогики и психологии, Институт истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, Jenefer_91@mail.ru, Новосибирск

СТАНОВЛЕНИЕ ИДЕИ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Аннотация. Целью данной статьи являлось уточнение содержания понятия «гражданское воспитание» на разных этапах развития отечественной педагогики и выявление места данной проблемы с позиции сегодняшнего дня. Обращение к анализу данной проблемы позволяет утверждать, что у человека есть объективная потребность осознавать себя частью государства и гражданского общества, а отношение к своему государству формируется через воспитание. В статье представлен анализ становления идеи гражданского воспитания в отечественной педагогике в онтологическом, эпистемологическом и гносеологическом аспектах. По мнению автора, сегодня сформировалась необходимость уточнить содержание понятия «гражданское воспитание» с учетом новых подходов в педагогике, использования новых форм, методов и технологий.

Ключевые слова: онтология, эпистемология, гносеология, народное воспитание, гражданское воспитание, патриотическое воспитание, гражданская позиция, гражданская идентичность.

В Российской педагогической энциклопедии понятие «гражданское воспитание» связано с формированием гражданственности как интегративного качества личности, позволяющего человеку ощущать себя юридически, нравственно и политически дееспособным [17, с. 224]. В отечественной педагогике накоплен богатый опыт обращения к данной теме [1; 7; 9]. Однако зачастую задачи гражданского воспитания ограничиваются проведением военно-патриотических мероприятий; происходит подмена понятий «гражданственность» и «патриотизм»; наблюдается дефицит форм гражданского воспитания, адекватных возрасту подрастающего поколения. В изучении проблемы гражданского воспитания важно понимать, как и вследствие чего формировалась данная проблема в педагогике конкретной эпохи, а также использовать новые подходы в педагогике.

Вопрос о месте и цели гражданского воспитания в процессе развития человека возникает в российской педагогике второй половины XIX – начала XX в. (до 1917 г.) в работах В. Г. Белинского, П. Ф. Каптерева, Н. Г. Чернышевского, Н. А. Добролюбова, А. И. Герцена, Д. И. Писарева, Н. В. Шелгунова и др.

Содержание гражданского воспитания в дореволюционном периоде оказалось связано с процессами борьбы общества за

непосредственное участие в устройстве народного образования вместе с государственной властью. Создаваемая народная школа должна была служить народным массам, общественным организациям, а не отдельным единицам [14, с. 120]. Обращение к данной теме было чрезвычайно популярно, что подтверждает анализ педагогической публицистики данного периода (Н. А. Добролюбов, Н. В. Шелгунов и др.), которая была представлена в «Современнике» и «Журнале для воспитания». Задачи формирования гражданственности были заключены в содержании таких понятий, как «народное воспитание», «национальное воспитание», «общественное воспитание», «нравственное воспитание». Поступательное развитие парадигмы воспитания активных, деятельных членов гражданского общества осмыслялось через процесс подготовки детей к счастливой, нравственной жизни, привлечение их к участию в общегосударственных делах [3; 10].

В содержании гражданского воспитания в дореволюционном периоде П. П. Блонский выделяет следующие тенденции [1]:

– разработка новых образовательных программ с учетом воплощения идеи народного образования (так, в программу курса гражданского воспитания П. П. Блонского входили темы: «Связь личной жизни с обще-

ственной», «Необходимость солидарности и взаимопомощи», «Идея справедливости и братства людей», «Благо государства как высшее благо» и др.);

– использование новых методов при проведении учебных курсов по гуманитарным предметам (в первую очередь работа с географическими картами, историческими источниками; синхронизация курсов всеобщей и отечественной истории и пр.), которые способствовали более глубокому изучению предметов гуманитарного цикла; в этой связи исторический источник являлся живым свидетельством и отражал для учащегося связь с тем далеким временем, которое он изучает;

– составление новых учебников и издание учебных пособий в соответствии с гражданскоориентированной образовательной программой (А. О. Ишимова «История России в рассказах для детей», Д. И. Иловайский «Краткие очерки русской истории», комплексный учебник И. И. Беллярминова «Элементарный курс всеобщей и русской истории»; Е. А. Лебедев «Учебная книга географии. Российская империя», Ф. Д. Студитский «Россия для детей» и др.).

В педагогике советского периода (с 1917 г. до конца 1980-х гг. XX в.) складывается несколько иной подход к вопросам гражданского воспитания. По мнению О. С. Газмана, отличительной чертой советской эпохи стала установка на доминанту общественной направленности в формировании личности. На смену «школы знаний» пришла «школа труда», которая среди прочих задач способствовала укреплению общественных инстинктов ребенка, учила радости творческого совместного, коллективного труда, давала возможность ученику почувствовать себя частью общества. В период с начала 1930-х до конца 1950-х гг. под влиянием тотальной государственности в школьной практике утверждалось правило: чтобы ученик вырос гражданином, государство должно предъявлять к нему гражданские требования. И чем больше их будет, тем в большей степени проявится у человека патриотизм и ответственность [7].

В 1950-е – начале 1960-х гг. складывается новая грань гражданственности, связанная с развитием способности отдельного человека, самостоятельных и воспитательных

коллективов выражать свою гражданскую позицию через выработку простых норм нравственности – честности, человечности, трудолюбия [7]. В своей работе «Как воспитать настоящего человека» В. А. Сухомлинский писал, что убеждения могут оставаться ценным, но пассивным багажом человека, если они не приводятся в деятельное состояние нравственными потребностями и такими регуляторами деятельности, как долг, совесть, ответственность, честь и достоинство личности [18]. Этот вывод свидетельствовал о более полном выявлении в педагогической мысли нравственной составляющей гражданственности.

Изменения происходили и в эпистемологическом аспекте, в содержании понятия «гражданское воспитание». Так, в период с 1917 г. до конца 1950-х гг. советская педагогика активно использует следующий терминологический ряд: «коммунистическое воспитание», «гражданская позиция», «гражданское видение», – который тесно связан с идеологическим толкованием данного вопроса (гражданское воспитание как государственно-политическое воспитание). Также с гражданским воспитанием соотносились понятия «многонациональное государство», «политический строй», «право» [11].

В конце 1950-х гг. изменившийся характер социального заказа меняет содержание понятия «гражданское воспитание». Ключевые слова для развития идеи гражданского воспитания оказались связаны с трактовками понятий «общество» и «общественное», а также со словосочетаниями «гражданский долг», «общественная дисциплина», «законоуважение». Под гражданским воспитанием начинает подразумеваться общественное воспитание нравственности.

Работы Л. И. Божович, Т. Е. Конниковой, К. Д. Радиной в это время посвящены особенностям нравственного развития личности. Согласно позиции Л. И. Божович и Т. Е. Конниковой нравственное воспитание не может осуществляться путем отдельных мероприятий, специально организованных воспитателями от времени до времени [2]. Необходимого слияния нравственных чувств и поступков человека можно добиться лишь тогда, когда задача формирования гуманистических отношений к окружающим людям постоянно находится в центре всего

процесса воспитания, осуществляющегося как в семье, так и в учебных учреждениях. В концепции Т. Е. Конниковой и ее учеников нравственное воспитание личности осуществляется как последовательное усвоение ребенком общественных норм и нравственных принципов, принятых в обществе и объективно представляющих для учащихся соответствующий нравственный образец для становления нравственных ценностей. По ее мнению, необходимо так построить отношения детей с окружающими, чтобы дети постоянно жили в системе отношений, соответствующих нравственным ценностям [15]. В исследованиях К. Д. Радиной впервые выявлены взаимосвязи, возникающие между нравственными чувствами и отношениями учащихся. Автор вводит в теорию воспитания понятие «эмоционально-нравственная установка». Основываясь на исследованиях К. Д. Радиной, мы полагаем возможным считать эмоционально-нравственную установку одним из механизмов воспитания нравственных ценностей старшеклассников и нравственной саморегуляции поведения [5].

Таким образом, получила развитие концепция воспитания гражданственности, когда в единстве идейно-политического, нравственного, трудового и правового воспитания достигается соответствующий уровень для того, чтобы гражданские идеи стали основой мировоззрения и глубоких убеждений [18].

Стоит отметить, что реализация идеи гражданского воспитания в советской педагогике подкреплялась мощным государственным ресурсом. Государство не просто обеспечивало собственную устойчивость, но и руководило процессом воспитания своих граждан: осуществляло пропаганду гуманистических, гражданских идей, контроль над содержанием литературы и кинематографа.

Ярким примером реализации задач гражданского воспитания этого периода стало открытие Всесоюзного пионерско-комсомольского лагеря ЦК ВЛКСМ «Орленок» в 1960 г. На формирование «орлятской педагогики» повлияла демократизация общества в конце 1950-х – начале 1960-х гг. XX в. Так, по мнению Л. С. Ждановой, именно эти факторы стимулировали советскую педагогическую мысль в сторону гуманизации отношений в детском коллективе,

и именно тогда появился спрос на свободную, мыслящую, открытую, демократически настроенную личность [8]. Ответом на такой запрос было появление коммунарского движения, зародившегося в Ленинграде в конце 1950-х гг. («Коммуна юных фрунзенцев»), и именно ЦК ВЛКСМ «Орленок» стал полигоном для обстоятельной проверки не только коммунарской методики, но местом создания ее многочисленных вариантов, модификаций.

В постсоветский период (с конца 1980-х гг. по настоящее время) гражданское воспитание приобретает новое звучание. Во многом это обусловлено социально-политическими изменениями в стране, стало ответом на потребность общества в качественном развитии государственной политики в области патриотического, гражданско-правового, нравственного воспитания.

Совершенствование системы гражданского воспитания в России проводится в соответствии с федеральными программами: «Концепция государственной национальной политики Российской Федерации» (1996), «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года», «Национальная доктрина образования в Российской Федерации (на период до 2025 года)», в рамках утвержденной государственной концепции «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы» и принятыми в соответствии с ней государственными программами («Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006–2010 годы», «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы», «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы»).

Кроме того, распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р была разработана «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», которая опирается на систему духовно-нравственных ценностей, сложившихся в процессе культурного развития России, таких как человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро и стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством. Все вышеперечисленные программы

обеспечивают непрерывность процесса патриотического и гражданского воспитания в нашей стране. На данном этапе закрепляется определение гражданственности как интегративного качества личности, позволяющего человеку ощущать себя юридически, нравственно и политически дееспособным.

На современном этапе вопросы гражданского воспитания становятся актуальными для публицистов, государственных и общественных деятелей и, к сожалению, недостаточно обсуждаются в научном профессиональном сообществе. Одним из продуктивных исследовательских дискурсов представляется проблема гражданственности в связи с идеей формирования идентичности (Д. В. Григорьев, П. В. Степанов, М. В. Шакурова и др.): гражданской, российской, национальной, социокультурной [12; 19]. Очевидно, что обращение к представлениям отечественных педагогов о гражданском воспитании выявило ряд существенных проблем не только в трактовке понимания гражданственности как педагогического феномена, но и в выявлении взаимосвязи педагогического и идеологического подходов к изучению данного вопроса.

Анализ содержания педагогической трактовки гражданского воспитания должен учитывать:

– онтологический аспект проблемы, который позволит осмыслить сущность граж-

данского воспитания в совокупности объективных процессов взаимодействия личности и общества гражданином государства;

– эпистемологический аспект, создающий основу для изучения тезауруса исследуемого вопроса, этимологии и смысловой нагрузки словосочетаний и терминов, используемых в дискурсе гражданского воспитания;

– гносеологический аспект, дающий возможность проследить происходившие в содержательном отношении (функции, задачи, формы, методы воспитания гражданственности) изменения, выявить тенденции в развитии и определить смену приоритетов гражданского воспитания в различные исторические периоды.

Потребность человека осознавать себя частью государства, гражданского общества является объективной, и воспитание как одна из социальных практик способно влиять на отношение человека к своему государству. В современных условиях сформировалась необходимость уточнить содержание понятия «гражданское воспитание» с учетом новых подходов в педагогике, использования новых форм, методов и технологий. В этой связи представляет интерес теория социального воспитания (А. В. Мудрик, Т. А. Ромм, А. И. Селиванова, Б. В. Куприянов и др.) для современного анализа проблем гражданского воспитания через призму социализации [13].

Библиографический список

1. *Блонский П. П.* Избранные педагогические произведения. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 696 с.
2. *Божович Л. И., Конникова Т. Е.* О нравственном развитии и воспитании детей // Вопросы психологии. – 1971. – № 1. – С. 81–89.
3. *Вахтеров В. П.* Всенародное школьное и внешкольное образование. – М.: Т-во И. Д. Сытина, 1917. – 208 с.
4. *Вентцель К. Н.* Новые пути воспитания и образования детей. – М.: Изд-во Тихомирова, 1910. – 111 с.
5. Воспитание нравственных ценностей у старшеклассников как направление деятельности классного руководителя в условиях целостного учебно-воспитательного процесса [Электронный ресурс]. – URL: <http://pandia.ru/text/78/558/81036-3.php> (дата обращения: 25.02.2016).
6. *Вырицков А. Н., Кусманцев М. Б.* Концептуальные основы патриотически ориентированного образования: монография. – Волгоград: Авторское перо, 2004. – 160 с.
7. *Газман О. С.* Общественное гражданское воспитание: взгляд в будущее // Советская педагогика. – 1990. – № 7. – С. 38–44.
8. *Жданова Л. С.* Педагогическая система «Орлёнка» // Орлёнок приглашает к сотрудничеству...: сб. науч.-метод. матер. Вып. 1. – ВДЦ «Орлёнок», 1999. – С. 4.
9. *Кантерев П. Ф.* История русской педагогики. – Петроград, 1915. – 412 с.
10. *Крупская Н. К.* Вопросы народного образования. – М.; Петроград: Коммунист, 1918. – 286 с.
11. *Кузнецова Л. В.* Развитие содержания понятий «гражданственность» и «гражданское воспитание» в педагогике XX века // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2006. – № 9. – С. 10–18.

12. Методический конструктор: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2010. – 223 с.
13. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учебник для студентов пед. вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.
14. Обухов А. М. Ближайшие практические вопросы народного образования в России. – М., 1909. – 208 с.
15. Психолого-педагогические основы воспитания нравственных ценностей у старшеклассников: сайт Новые веяния в педагогике [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.eduinfluence.ru/inchs-9-5.html> (дата обращения: 28.02.2016).
16. Ромм Т. А. Социальное воспитание в эволюции теоретических образов: монография. – Новосибирск: Наука, 2007. – 370 с.
17. Российская педагогическая энциклопедия. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т. 1. – 608 с.
18. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека: Этика коммунистического воспитания. – М.: Педагогика, 1990. – 288 с.
19. Шакурова М. В. Педагогическое сопровождение становления и развития социокультурной идентичности школьников: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2007. – 361 с.

Поступила в редакцию 25.12.2015

Evdokimova Evgenia Yurevna

Graduate of the Department of Pedagogy and Psychology, Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Jenefer_91@mail.ru, Novosibirsk

EXPERIENCE OF CIVIC EDUCATION IN DOMESTIC PEDAGOGICS

Abstract. The purpose of writing of this article was specification of the content of the concept “civil education” at different stages of development of the Soviet pedagogics and identification of a place of this problem from a position of today. The analysis of formation of idea of civil education in domestic pedagogics in ontologic, epistemological and gnoseological aspects is presented in article. The appeal to the analysis of this problem allows to claim that the person has an objective requirement to realize themselves part of the state and civil society, and the relation to the state is formed through education. According to the author, need to specify the content of the concept “civil education” taking into account new approaches of pedagogics, uses of new forms, methods and technologies was created today.

Keywords: ontological aspect, epistemological aspect, epistemological dimension, popular education, civic education, patriotic education, citizenship, civic identity.

References

1. Blonskij, P. P., 1961. Izbrannye pedagogicheskie proizvedenija [Selected pedagogical works]. Moscow: Publishing house Akkad. ped. sciences of RSFSR, 696 p. (in Russ.).
2. Bozhovich L. I., Konnikova T. E., 1971. O нравstvennom razvitii i vospitanii detej [On the moral development and education of children]. Voprosy psihologii [Questions of psychology], 1, pp. 81–89 (in Russ.).
3. Vahterov, V. P., 1917. Vsenarodnoe shkol'noe i vneshkol'noe obrazovanie [National school and out-of-school education]. Moscow, 208 p. (in Russ.).
4. Venttsel, K. N., 1910. Novye puti vospitanija i obrazovanija detej [New ways of education and education of children]. Moscow: Tikhomirov's publishing house, 111 p. (in Russ.).
5. Vospitanie нравstvennyh cennostej u starsheklassnikov kak napravlenie dejatel'nosti klassnogo rukovoditelja v uslovijah celostnogo uchebno-vospitatel'nogo processa [Education of moral values among high school students as an area of activity of the class teacher in a holistic educational process] [online]. Available at: <http://pandia.ru/text/78/558/81036-3.php> (Accessed 25 February 2016) (in Russ.).
6. Vyrshchikov, A. N., Kusmantsev, M. B., 2004. Kontseptualnyie osnovyi patrioticheski orientirovannogo obrazovanija [Conceptual bases of patriotically focused education]. Volgograd: Author's feather, 160 p. (in Russ.).
7. Gazman, O. S., 1990. Obschestvennoe grazhdanskoe vospitanie: vzgljad v budushee [Public civil education: prospection]. Sovetskaja pedagogika [Soviet pedagogics], 7, pp. 38–44 (in Russ.).
8. Zhdanova, L. S., 1999. Pedagogicheskaja sistema «Orljonka» [Educational system of “Orlenok”]. Orljonok priglasjaet k sotrudnichestvu... sb. nauch.-metod. mater. Vyp. 1 [Eaglet is looking for ... Sat. scientific-method. mat. Vol. 1], VDC

«Orljonok», p. 4 (in Russ.).

9. Kaptelev, P. F., 1915. Istorija russoj pedagogiki [History of the Russian pedagogics]. Petrograd, 412 p. (in Russ.).

10. Krupskaja, N. K., 1918. Voprosy narodnogo obrazovanija [Questions of national education]. Petrograd: Communist, 286 p. (in Russ.).

11. Kuznecova, L. V., 2006. Razvitie sodержaniya ponyatij “grazhdanstvennost” i “grazhdanskoe vospitanie” v pedagogike XX veka [The development of the concept of “citizenship” and “civic education” in the pedagogy of the XX century]. Prepodavanie istorii i obshhestvoznaniya v shkole [The teaching of history and social science at school], 9, pp. 10–18 (in Russ.).

12. Metodicheskij konstruktor: posobie dlja uchitelja [Methodical Designer: Teacher’s Guide]. Moscow: Prosveshhenie, 2010, 223 p. (in Russ.).

13. Mudrik, A. V., 2000. Social’naja pedagogika [Social pedagogy]. Moscow: Publishing Center “Academy”, 200 p. (in Russ.).

14. Obuhov, A. M., 1909. Blizhajshie prakticheskie voprosy narodnogo obrazovanija v Rossii [Nearest practical issues of education in Russia].

Moscow, 208 p.

15. Psihologo-pedagogicheskie osnovy vospitanija nraivstvennyh cennostej u starsheklassnikov [online]. Available at: <http://www.eduinfluence.ru/inehs-9-5.html> (Accessed 28 February 2016) (in Russ.).

16. Romm, T. A., 2007. Social’noe vospitanie v jevoljucii teoreticheskikh obrazov [Social education in the theoretical evolution of images]. Novosibirsk: Nauka, 370 p. (in Russ.).

17. Rossijskaja pedagogicheskaja enciklopedija [Russian pedagogical encyclopedia]. Moscow, 1993, 608 p. (in Russ.).

18. Suhomlinskij, V. A., 1990. Kak vospitat’ nastojaschego cheloveka: Etika kommunisticheskogo vospitanija [How to bring up the real person: Ethics of communistic education]. Moscow: Pedagogics, 288 p. (in Russ.).

19. Shakurova M. V., 2007. Pedagogicheskoe soprovozhdenie stanovlenija i razvitija sociokul’turnoj identichnosti shkol’nikov [Pedagogical support of formation and development of socio-cultural identity of schoolchildren]. Dr. Sci. (Pedag.). Moscow, 361 p. (in Russ.).

Submitted 25.12.2015

УДК 796.4+615.8+37.0

Мурашова Арина Викторовна

Аспирант Новосибирского государственного педагогического университета, arvitu@mail.ru, Новосибирск

ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ КИТАЙСКАЯ ГИМНАСТИКА ТАЙЦЗИЦЮАНЬ: ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ И ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Аннотация. В статье представлен обзор работ, посвященных китайской гимнастике тайцзицюань, опубликованных в российских научных изданиях за последние 20 лет. Выделяются следующие аспекты исследования гимнастики тайцзицюань российскими авторами: философско-культурологические, педагогические, изучение особенностей двигательной активности и др. Проведено сравнение работ, представленных в российских и зарубежных журналах. Показано, что исследованию различных аспектов китайской гимнастики тайцзицюань в российских изданиях по сравнению с зарубежными уделяется значительно меньше внимания. Практически неизученными как за рубежом, так и в России остаются педагогические и методические аспекты, связанные с преподаванием тайцзицюань. Автор приходит к выводу, что необходима разработка методики преподавания тайцзицюань для детей и подростков. За основу предлагается взять модель Б. О. Майера.

Ключевые слова: тайцзицюань, двигательная активность, педагогика.

Возрастающие антропогенные и социально-психологические нагрузки на все сферы жизни человека требуют повышенного внимания к сохранению здоровья и формирования навыков здорового образа жизни в повседневном поведении. Среди существующих методов и подходов сравнительно малоизвестным в России остается такое направление, как китайская гимнастика тайцзицюань. Тайцзицюань – одна из наиболее загадочных и интригующих областей китайской культуры, связанных с понятием «внутренние школы» ушу. Тайцзицюань – это и оздоровительная гимнастика, и часть китайских воинских искусств, и средство культурной самоидентификации, а также один из вспомогательных методов в подготовке спортсменов высшей квалификации в различных «некитайских» видах спорта [14].

Профессор С. Г. Гагонин в своей монографии дает описание тайцзицюань как одного из внутренних стилей китайского ушу. Автор представил исторический очерк развития пяти основных направлений тайцзицюань, дал краткую их характеристику [3].

В международной научной литературе, в т. ч. в журналах, входящих в индексы научного цитирования Scopus и Web of Science, таких как: Journal of Sport and Health Science, Explore: The Journal of Science and Healing,

American Family Physician, Australian Journal of Primary Health и др., опубликовано более 300 научных статей по различным аспектам исследования и применения китайской гимнастики тайцзицюань в оздоровительной физической культуре. Данные исследования представлены в основном работами американских, европейских и китайских авторов.

Ранее в наших работах были проанализированы зарубежные статьи, посвященные вопросам воздействия занятий тайцзицюань на физическое и психологическое состояние человека [9; 10]. В них рассматривается положительное влияние тайцзицюань на физические качества человека, такие как: баланс, мышечная сила, частота падений, координация походки, улучшение общего психологического состояния. В частности, в исследованиях прослеживается эффективность занятий тайцзицюань в решении проблем активизации внимания, преодоления гиперактивности, стресса, депрессии [25]. Большое внимание уделяется оздоровительному потенциалу тайцзицюань в лечении заболеваний сердечно-сосудистой системы, болевых синдромах костно-мышечного аппарата, таких как фибромиалгия, остеоартрит и ревматоидный артрит; аутоиммунного состояния (остеопороза и диабета) и иммунного состояния, в частности,

иммунной регуляции при заболеваниях ВИЧ [9; 10]. Как видно, в зарубежной литературе исследования тайцзицюань проводятся масштабно, при этом накоплен большой объем данных по оздоровительной функциональности тайцзицюань. Однако практически неизученными остались педагогические и методические аспекты, связанные с преподаванием тайцзицюань.

В отличие от зарубежного объема литературы по исследованию тайцзицюань в России данный вид оздоровительной гимнастики мало исследован, и ее анализ сосредоточен в основном вокруг нижеперечисленных направлений.

Философско-культурологические аспекты гимнастики тайцзицюань

А. М. Козлов рассмотрел исторические особенности формирования стилей «мягкого», «внутреннего» направления боевых искусств Китая. Автор показал влияние даосизма на развитие тайцзицюань [4].

Философские основания внутренних школ ушу рассматриваются Н. С. Торговкиной. Дается интерпретация символов китайской метафизики «Великий предел», «Восемь триграмм» на примере тайцзицюань [22].

В своей статье «Физкультура и культ (философские аспекты традиционной китайской гимнастики)» К. Н. Тендит делает вывод о том, что гимнастика тайцзицюань в современном Китае является продолжением культовых традиций даосизма [21].

В статье С. А. Ан освещается один из главных аспектов философии боевых искусств Китая – образ выходящей нити. Выявлена диалектика взаимодействия образов человека и «вечно выходящей нити» в основных философских учениях, в особенности – в даосизме [2].

Кроме того, необходимо отметить наличие ряда монографических исследований российских авторов – известных востоковедов, таких как: Н. В. Абаев, А. А. Маслов, А. О. Милянчук, Е. А. Торчинов [1; 14; 16; 23] по философским и культурным истокам и практике ушу, включая гимнастику тайцзицюань. Однако философско-культурологический анализ их работ выходит за рамки настоящей статьи.

Педагогические и методические аспекты гимнастики тайцзицюань

О. В. Максимук, Е. П. Врублевский, W. Lin провели исследование по выявлению мотивации студентов к занятиям китайской оздоровительной гимнастикой тайцзицюань. В результате была представлена программа и практические рекомендации по организации и проведению физкультурных занятий со студентами с применением средств китайской оздоровительной гимнастики ушу [13].

Исследования российских ученых по проблематике существующих методик восточных оздоровительных систем рассматривают А. В. Стафеева, Д. И. Воронин. Освещаются историографический, теоретический (медицинский, религиозно-философский) и практический (физкультурно-оздоровительный) аспекты изучения методик восточных оздоровительных систем: чань-буддизм, тайцзицюань и цигун [18].

Обоснование применения комплексов упражнений тайцзицюань, направленных на гармонизацию физического и духовного развития человека, повышение адаптационных возможностей организма к стрессогенным факторам жизнедеятельности, в своей статье дает Л. В. Косыгина [5].

Результаты эксперимента, проведенного В. В. Сугоняк и В. А. Филимоновым, по системному проектированию процесса обучения в организации дополнены предложениями по применению других подходов, связанных с особенностями человека как биологического и социального субъекта [19].

В статье А. В. Макарова раскрываются подходы к проблеме разработки педагогических технологий оздоровительной направленности с использованием средств китайской оздоровительной гимнастики ушу. Показано, что использование различных элементов ушу на тренировках по плаванию, легкой атлетике, лыжам и проч. способствует улучшению показателей занимающихся, а также улучшению их функционального состояния [12].

Кроме того, диссертационное исследование А. Р. Сабирьянова показало, что практика тайцзицюань оказывает положительное влияние на центральную и периферическую гемодинамику и их реакцию на физические нагрузки [17].

Утверждая, что особое место в перечне нарушений опорно-двигательного аппарата молодежи занимают нарушения осанки, Д. В. Эрденко в качестве методики коррекции нарушений осанки во фронтальной плоскости предлагает использовать нетрадиционную восточную гимнастику тайцзицюань [24].

Особенности двигательной активности в гимнастике тайцзицюань

В результате исследования Ю. Ц. Лю установлено, что занятия тайцзицюань влияют на способность к согласованному управлению движениями разной координационной сложности и на состояние психомоторной сферы и целевой точности пространственно-временных параметров движения [7].

П. Сун, И. Ю. Михута провели компаративный анализ особенностей освоения восточных и западных физкультурно-оздоровительных систем как базовых предпосылок обеспечения готовности занимающихся к конкретным аспектам двигательной деятельности. В результате установлено более позитивное активирующее воздействие занятий по восточным системам физической культуры на центральную нервную систему [20].

Приведенные выше работы практически исчерпывают перечень научных исследований по двигательным особенностям гимнастики тайцзицюань в России. Из чего можно сделать вывод, что в отечественной литературе, так же, как и в зарубежной, вопросам педагогики и методики преподавания тайцзицюань практически не уделялось должного внимания.

Вместе с тем следует указать, что особняком среди российских работ по тайцзицюань стоят работы Б. О. Майера [8–11], посвященные анализу возможности систематического подхода к педагогике и практике тайцзицюань на основе синтеза восточных и западных методологий. В частности, Б. О. Майером составлена педагогическая модель преподавания тайцзицюань на основе данных психофизиологии и психолингвистики [8].

Психофизиологический компонент модели состоит из двух блоков: соматического и регуляторного.

Соматический блок базируется на очевидном различии паттернов скелетной мускулатуры и паттернов движения гладкой муску-

латуры. Паттерны движений тайцзицюань организованы таким образом, что в процессе тренировки осуществляется специфический целенаправленный доступ к барорецепторам брюшной полости, а через них и к энтеральной нервной подсистеме с постановкой двигательного-оборонительных рефлексов.

Регуляторный блок базируется на репрезентации набора рефлексов интентальной нервной системы в ментальности человека как «энергия», поскольку данные рефлексы непосредственно в сознании человека не отображаются.

Алгоритмический компонент модели описывает ряд «теневых» паттернов движения, набор которых, по сути, отличает тайцзицюань от «европейского» спорта. Набор «теневых» паттернов движений тайцзицюань иерархически упорядочен и изоморфен иерархии паттернов движения эволюционных предков человека, упорядоченных, начиная с эволюционно более поздних, далее вниз к более древним. Данные паттерны формируют двигательную базу и постоянно присутствуют в моторике тайцзицюань (в отличие от спорта).

Лингвистическая компонента модели есть системная репрезентация психофизиологического и алгоритмического компонентов. Разработка лингвистической компоненты позволяет разработать процедуру эффективного объяснения и методики преподавания паттернов тайцзицюань, где вместо традиционного метафоричного описания используется последовательность прямых вербальных инструкций для доступа к паттернам движения.

Однако приведенная выше модель тайцзицюань Б. О. Майера носит обобщенно методологический характер, не затрагивая педагогическую специфику преподавания такой сложно-координированной двигательной системы, как тайцзицюань. В связи с этим автор считает целесообразным разработку методики преподавания тайцзицюань для детей и подростков, адаптируя под нее модель Б. О. Майера, учитывающую их возрастные особенности, а также наличие у них сензитивных периодов развития.

Хорошо известно, что в определенные возрастные периоды жизни человека имеются благоприятные возможности для воздействия на развитие конкретных способностей,

т. к. темпы прироста некоторых из них будут более высокими, чем в иные возрастные этапы. Эти периоды обычно называют чувствительными (чувствительными) или критическими, потому что они играют особую роль в развитии организма [6]. Неравномерность развития означает, что степень прироста показателей физических способностей на одних этапах может быть более значительной, чем на других. Это справедливо как для небольших периодов времени (к примеру, для нескольких недель, месяцев занятий), так

и для всего процесса развития (скажем, для нескольких лет занятий) [6]. Фактически, применение адаптированной для детей и подростков методики преподавания тайцзицюань на основе модели Б. О. Майера [8–11] будет способствовать увеличению интереса детей и подростков к этому виду ушу, более четкому пониманию ими специфики тайцзицюань, и как результат – повысит уровень подготовленности спортсменов для участия в соревнованиях местного, регионального и международного уровней.

Библиографический список

1. *Абаев Н. В.* Даосские истоки китайских ушу // Дао и даосизм в Китае. – М.: Наука, 1982. – С. 244–258.
2. *Ан С. А.* Образ воина и «вечно вьющейся нити» в философии боевых искусств // Вестник Алтайской государственной педагогической академии. – 2003. – № 3. – С. 57–61.
3. *Гагоин С. Г.* Спортивно-боевые единоборства: от древних ушу и бу-дзюцу до профессионального кикбоксинга: монография. – СПб.: НГУ им. П. Ф. Лесгафта, 1997. – 352 с.
4. *Козлов А. М.* Тайцзи-цюань – основной, системный стилиобразующий комплекс «мягкого», «внутреннего» направления боевых искусств востока // Вестник Тамбовского университета. Серия: гуманитарные науки. – 2014. – № 3 (131). – С. 177–183.
5. *Косыгина Л. В.* Теоретические аспекты применения упражнений цигун и тайцзицюань в физическом воспитании студентов специальной медицинской группы // Вестник Бурятского государственного университета. – 2011. – № 15. – С. 133–136.
6. *Лёвушкин С. П.* Сенситивные периоды в развитии физических качеств школьников 7–17 лет с разными типами телосложения // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2006. – № 6. – С. 2–4.
7. *Лю Ю. Ц.* Взаимовлияние психомоторики и пространственно-временных параметров на эффективность двигательных действий занимающихся восточными видами оздоровительной физической культуры // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. – 2014. – № 6. – С. 26–30.
8. *Майер Б. О.* Внутренняя энергия тайцзицюань: мифы и реальность // Сборник материалов III Международной конференции «Вопросы интеграции традиционной китайской и европейской медицины в России». – Новосибирск, 2010. – С. 89–95.
9. *Майер Б. О., Мурашова А. В.* Оздоровительная китайская гимнастика тайцзицюань. Представленность в наукометрических базах Web of Science и Scopus // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2014. – № 6. – С. 65–80. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1501.03>.
10. *Майер Б. О., Мурашова А. В.* Оздоровительная китайская гимнастика тайцзицюань для пожилых людей. Представленность в наукометрических базах Web of Science и Scopus // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2015. – № 1. – С. 31–45. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1501.03>.
11. *Майер Б. О., Ткачев А. В.* Тайцзицюань – путь к счастью, гармонии и здоровью. 4. Паттерн движения «четвероногих предков» в тайцзицюань // Традиционная медицина. Восток и Запад. – 2005. – № 3 (8). – С. 22–29.
12. *Макаров А. В.* К проблеме разработки педагогических технологий использования средств китайской оздоровительной гимнастики ушу в процессе занятий по физическому воспитанию со студентами // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2008. – № 3. – С. 130–133.
13. *Максимук О. В., Врублевский Е. П., Lin W.* Изучение мотивации студентов к занятиям китайской оздоровительной гимнастикой ушу // Физическое воспитание студентов. – 2014. – № 3. – С. 40–43.
14. *Маслов А. А.* Тайный код китайского кунфу. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 400 с.
15. Методика САН [Электронный ресурс]. – URL: http://www.oksanochka.com/003/001/024_3.shtml (дата обращения: 21.10.2015).
16. *Милянук А. О.* Мастер У. Тунань и его ис-

следования в области искусства тайцзицюань. – Владивосток: Институт Дальнего Востока РАН, 2008. – 132 с.

17. *Сабирьянов А. Р.* Физиологические механизмы действия методов мануальной терапии и восточной гимнастики Тай Цзи Цюань на факторы риска заболеваний сердечно-сосудистой системы студентов: автореф. дис. ... канд. мед. наук. – Курган: Рос. науч. центр Восстановительной травматологии и ортопедии им. Г. А. Илизарова, 2001. – 22 с.

18. *Стафеева А. В., Воронин Д. И.* Теоретико-методические предпосылки использования восточных оздоровительных систем в решении проблем сохранения здоровья студентов // Высшее образование сегодня. – 2013. – № 10. – С. 64–70.

19. *Сугоняк В. В., Филимонов В. А.* Управление человеческими ресурсами для коллективного исследования и обучения // Вестник Сибирского государственного аэрокосмического университета им. академика М. Ф. Решетнева. – 2010. – № 5 (31). – С. 159–162.

20. *Сун П., Мухута И. Ю.* Психоментальность в системе диалога культур: компаративный анализ результативности совершенствования психомоторных способностей и локомоций при

освоении физкультурно-оздоровительных систем востока и запада // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. – 2013. – № 12. – С. 87–93.

21. *Тендит К. Н.* Физкультура и культ (философские аспекты традиционной китайской гимнастики) // Вестник Бурятского государственного университета. – 2010. – № 13. – С. 138–143.

22. *Торговкина Н. С.* Символ «великий предел» в теории и практике восточных единоборств // Омский научный вестник. – 2011. – № 6 (102). – С. 100–103.

23. *Торчинов Е. А.* Религии мира: Опыт запредельного: Психотехника и трансперсональные состояния. – СПб.: Центр «Петербургское Востоковедение», 1998. – 384 с.

24. *Эрденко Д. В.* Методика коррекции нарушений осанки во фронтальной плоскости с использованием нетрадиционной восточной гимнастики тайцзицюань и мячей большого диаметра // Вестник восстановительной медицины. – 2008. – № 2. – С. 82–85.

25. *Field T.* Tai Chi research review // Complementary Therapies in Clinical Practice. – 2011. – № 17. – P. 141–146.

Поступила в редакцию 21.12.2015

Murashova Arina Victorovna

Graduate Student of Novosibirsk State Pedagogical University, arvimu@mail.ru, Novosibirsk

HEALTH CHINESE GYMNASTICS TAI CHI: REVIEW OF RESEARCH AND THE PROBLEM

Abstract. The article presents an overview of works devoted to the Chinese gymnastics Tai Chi, published in Russian scientific journals over the past 20 years. There are the following aspects of the study of gymnastics Taijiquan Russian authors: philosophical, cultural, educational, study the features of physical activity, etc. A comparison of the works presented in Russian and foreign journals. It is shown that the study of various aspects of the Chinese gymnastics Tai Chi in the Russian media in comparison with foreign paid much less attention. Virtually unexplored both abroad and in Russia are pedagogical and methodological aspects related to the teaching of Taijiquan. The author comes to the conclusion that the development of Taijiquan teaching methods for children and adolescents. The basis are encouraged to take the model B. O. Mayer.

Keywords: Taijiquan, physical activity, education.

References

1. *Abaev, N. V., 1982.* Daoskije istoki kitajskih ushu [Taoist origins of Chinese martial arts]. Dao i daosizm v Kitae [Tao and Taoism in China]. Moscow: Nauka, pp. 244–258 (in Russ.).

2. *An, S. A., 2003.* Obraz voina i “vechno v’jushhejsja niti” v filosofii boevyh iskusstv [Images of war and “filament winding forever” in martial arts philosophy]. Vestnik altajskoj gosudarstvennoj pedagog-

icheskoj akademii [Herald of Altai State Pedagogical Academy], 3–2, pp. 57–61 (in Russ.).

3. *Gagonin, S. G., 1997.* Sportivno-bojevyje edinoborstva: ot drevnih ushu i bu-dzutsu do professional’nogo kikkboxinga [Sports and martial arts from ancient martial arts and bu-jitsu to professional kickboxing]. St. Petersburg: Lesgaft NSU Publ., 352 p. (in Russ.).

4. Kozlov, A. M., 2014. Tajczisjuan' – osnovnoj, sistemnyj stileobrazujushij kompleks "mjagkogo", "vnutrennego" napravleniya boevyh iskusstv vostočka [Tai Chi – the basic, systemic trailblazing complex "soft", "internal" martial arts direction east]. Vestnik tambovskogo universiteta. Seria: gumanitarnye nauki [Tambov Universiti Reports. Series: Humanities], 3 (131), pp. 177–183 (in Russ.).
5. Kosygina, L. V., 2011. Teoreticheskiye aspekty primeneniya uprazhnenij tsigun i tajczisjuan' v fizicheskom vospitanii studentov spetsialnoj meditsinskoj gruppy [Theoretical aspects of Qigong and Tai Chi exercise in physical training of students of special medical groups]. Vestnik buryatskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of the Buryat State University], 15, pp. 133–136. (in Russ.).
6. Lyovushkin, S. P., 2006. Sensitivnyye periody v razvitanii fizicheskikh kachestv shkol'nikov 7–17 let s raznymi tipami teloslozheniya [Sensitive periods in the development of physical qualities of schoolchildren 7–17 years with different types of body]. Fizicheskaja kultura: vospitanije, obrazovanie, trenirovka [Physical culture: education, education and training], 6, pp. 2–4 (in Russ.).
7. Liu, Yu. Tsi., 2014. Vzaimovlianiye psihomotoriki i prostranstvrno-vremennyh parametrov na ephpektivnost' dvigatelnyh dejstvij zanimajushihsva vostochnymi vidami ozdorovitelnoj fizicheskoy kul'tury [Interference psychomotor and spatial-temporal parameters on the efficiency of motor actions involved in the eastern species of improving physical training]. Pedagogika, psikhologija i medico-biologicheskie problemy fizicheskogo vospitanija i sporta [Pedagogy, psychology, medical-biological problems of physical education and sport], 6, pp. 26–30 (in Russ.).
8. Mayer, B. O., 2010. Vnutrennaja energija tajczisjuan': mify i realnost' [Internal energy Taijiquan: Myths and Reality]. III Mezhdunarodnaja konferetsiya "Voprosy integratsii traditsionnoj kitajskoj i evropejskoj meditsiny v Rossii" [Integration of Traditional Chinese and Western Medicine in Russia. Proq. Sci. and metod. Conf.]. Novosibirsk, pp. 89–95 (in Russ.).
9. Mayer, B. O., Murashova, A. V., 2014. Ozdorovitel'naja kitajskaja gimnastika tajczisjuan'. Predstavlenost' v naukometriceskikh bazah Web of Science i Scopus [Wellness Chinese gymnastics Tai Chi. Representation in scientometric databases Web of Science and Scopus]. Vestnik novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin], 6, pp. 65–80. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1406.036>. (in Russ.).
10. Mayer, B. O., Murashova, A. V., 2015. Ozdorovitel'naja kitajskaja gimnastika tajczisjuan' dlja pozhihlyh ljudey. Predstavlenost' v naukometriceskikh bazah Web of Science i Scopus [Wellness Chinese gymnastics Tai Chi for the elderly. Representation in scientometric databases Web of Science and Scopus]. Vestnik novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin], 1, pp. 31–45 (in Russ.). DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1501.03>.
11. Mayer, B. O., Tkachev, A. V., 2005. Tajczisjuan' – put' k shast'iju, garmonii i zdorovju 4. Pattern dvizhenija "chetveronogih predkov" v tajczisjuan' [Taijiquan – the path to happiness, harmony and health. 4. The pattern of the movement "four-legged ancestors" in Taijiquan]. Tradicionnaja meditsina. Vostok i Zapad [Traditional Medicine. East and West], 3 (8), 22–29 (in Russ.).
12. Makarov, A. V., 2008. K probleme razrabotki pedagogicheskikh tehnologij ispol'sovanija sredstv kitajskoj ozdorovitelnoj gimnastiki ushu v processe zanjatij po fizicheskomu vospitaniju so studentami [On the problem of the development of educational technology use of Chinese Wushu improving gymnastics in physical education classes with students]. Vestnik vjatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta [Bulletin of the Vyatka Pedagogical University of Humanities], 3, pp. 130–133 (in Russ.).
13. Maksimchuk, O. V., Wrublewski, E. P., Lin, W., 2014. Izuchenije motivacii studentov k zanjatijam kitajskoj ozdorovitelnoj gimnastiki ushu [Study of motivation of students for classes of Chinese Wushu recreational gymnastics]. Fizicheskoe vospitanije studentov [Physical education students], 3, pp. 40–43 (in Russ.).
14. Maslov, A. A., 2006. Tajnyj kod kitajskogo kunphu [Secret Code of Chinese Kung Fu]. Rostov-on-Don: Phoenix, 400 p. (in Russ.).
15. Metodika SAN [Method of SAN] [online]. Available at: http://www.oksanochka.com/003/001/024_3.shtml (Accessed 21 October 2015) (in Russ.).
16. Miljanak, A. O., 2008. Master U. Tunan' i ego issledovanija v oblasti iskusstva Taj Czi Cjuan' [In Tunan Master and his research in the field of art Taijiquan]. Stil'servis, Institute for Far Eastern Studies, a research company "Tai Chi", 132 p. (in Russ.).
17. Sabirjanov, A. R., 2001. Fiziolozicheskiye mehanizmy dejstvija metodov manualnoj terapii i vostochnoj gimnastiki Taj Czi Cjuan' na phaktory riska zabolevanij serdechno-sosudistoy sistemy studentov [Physiological mechanisms of action of man-

ual therapy techniques and eastern gymnastics Tai Ji Quan in the risk factors of diseases of the cardiovascular system of students]. Cand. Sci. (Med.). Kurgan, 22 p. (in Russ.).

18. Stafeeva, A. V., Voronin, D. I., 2013. Teoretiko-metodicheskiye predposylki ispolzovaniya vostochnykh ozdorovitelnykh system v reshenii problem sohraneniya zdorov'ya studentov [Theoretical and methodological background use eastern health systems in addressing the problems of preservation of health of students]. Vysshee obrazovanie segodnja [Higher education today], 10, pp. 64–70 (in Russ.).

19. Sugonjak, V. V., Filimonov, V. A., 2010. Upravleniye chelovecheskimi resursami dlja kollektivnogo issledovaniya i obuchenija [Management of human resources for studies and training]. Vestnik sibirskogo gosudarstvennogo aerokosmicheskogo universiteta im. akademika M. F. Reshetneva [Herald Siberian State Aerospace University named Academician M. F. Reshetnev], 5 (31), pp. 159–162 (in Russ.).

20. Song, P., Mihut, I. Y., 2013. Psihomenalnost' v sisteme dialoga kultur: komparativnyy analiz rezultativnosti sovershenstvovaniya psihomotornykh sposobnostej i lokomocij pri osvoenii fizkulturno-ozdorovitelnykh system vostoka i zapada [Psihomenalnost in the dialogue of cultures: comparative analysis of the performance improvement of psychomotor abilities and locomotion during the development of physical culture and health systems east and west]. Pedagogika, psihologiya i medico-biologicheskije problemy fizicheskogo vospitaniya i sporta [Pedagogy, psychology, medical-biological

problems of physical education and sport], 12, pp. 87–93 (in Russ.).

21. Tandy, K. N., 2010. Phizkultura i sport (filosofskije aspekty traditsionnoj kitayskoj gimnastiki) [Physical education and the cult (the philosophical aspects of traditional Chinese gymnastics)]. Vestnik burjatskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of the Buryat State University], 13, pp. 138–143 (in Russ.).

22. Torgovkina, N. S., 2011. Simvol "velikij pre-del" v teorii i praktike vostochnykh edinoborstv [The "great limit" in the theory and practice of martial arts]. Omskiy nauchnyj vestnik [Omsk Scientific Bulletin], 6 (102), pp. 100–103 (in Russ.).

23. Torchinov, E. A., 1998. Religii mira: Opyt zapredelnogo: Psihotekhnika i transpersonalnye sostojaniya [Religions of the World: Experience the beyond: Psychotechnics and transpersonal state]. St. Petersburg: Center "Petersburg Oriental", 384 p. (in Russ.).

24. Erdenko, D. V., 2008. Metodika korrek-cii narushenij osanki vo phrontalnoj ploskosti s ispolzovaniem netraditsionnoj vostochnoj gimnastiki tajczisjuan' i mjachej bolshogo diametra [Methods of correction of posture in the frontal plane, using non-traditional eastern gymnastics Taijiquan and balls of large diameter]. Phizicheskaja kultura: vospitaniye, obrazovaniye, trenirovka [Physical culture: education, education and training], 1, pp. 21–23 (in Russ.).

25. Field, T., 2011. Tai Chi research review. Complementary Therapies in Clinical Practice, 17, pp. 141–146.

Submitted 21.12.2015

Поздеева Светлана Ивановна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков, Энергетический институт Томского государственного политехнического университета, svetapozd@mail.ru, Томск

ПРОБЛЕМНОЕ И ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ (PROBLEM-BASED LEARNING): СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Аннотация. В статье представлен сравнительно-сопоставительный анализ технологии проблемного обучения, хорошо известный в российской образовательной практике, и технологии Problem-based learning (PBL), распространенной в университетах США, Канады и Западной Европы. Выделены следующие критерии сравнения: цели обучения, модели организации совместной деятельности и позиции ее участников, формы организации совместной образовательной деятельности, специфика проблемы. В результате сравнения установлено, что Problem-based learning – это не просто технология, а тип образовательной практики, все элементы которой (расписание, содержание, формы учебных занятий, контроль и оценка) направлены на формирование у студентов умения учиться самостоятельно как метакомпетенции. Делается вывод о нецелесообразности полного отождествления Problem-based learning с привычным для нас проблемным обучением.

Ключевые слова: центрация на студенте, проблема, кейс, тьютор, дискуссия, групповая работа.

В настоящее время в образовательной практике российских и зарубежных вузов актуализируется интерес к тем технологиям обучения, которые становятся способом реализации новых подходов в образовании: компетентностного, деятельностного, личностно-ориентированного. Это связано с тем, что трансляционная («вертикальная») модель обучения в высшей школе уступает место «горизонтальной» модели, недидактическому взаимодействию между преподавателем и студентом, взаимообмену знаниями между ними. В зарубежной традиции этот подход обозначается как SCL (student-centred learning): обучение, центрированное на студенте и призванное сделать его главным субъектом образовательного процесса, который хочет и умеет учиться самостоятельно. Считается, что позиция учитель-транслятор – это устаревающий формат, на смену которому приходят интерактивные диалоговые формы обучения, где новое знание не передается от учителя к ученикам, а рождается в совместной образовательной деятельности через взаимообмен, дискуссию, групповое обсуждение и т. п.

В этой связи в зарубежных вузах распространено так называемое «зеркальное» («перевернутое») обучение, при котором ученики самостоятельно, обращаясь к разным источникам, ищут, изучают, структу-

рируют новую информацию, а на учебном занятии идет ее обсуждение (понимание, уточнение, обобщение). Это связано с тем, что живое (контактное) обучение становится более дорогим, по сравнению с электронным (E-learning) и смешанным (blended-learning). Предполагается, что в будущем оно сведется к коротким интенсивным занятиям с тьютором (модератором, консультантом), на которых будет организована образовательная коммуникация как живой обмен знаниями.

Одним из вариантов SCL (США, Германия, Нидерланды) считается problem-based learning (далее PBL) – обучение, основанное на решении проблем. Этот тип обучения может реализовываться отдельно или в сочетании с проектированием (project-based learning) или исследованием (research-based learning). Кроме того, близкими к PBL являются такие понятия, как team-based learning (т. к. групповая работа становится основной формой организации образовательной деятельности) и work-based learning (практико-ориентированное обучение, максимально приближенное к специфике будущей профессии).

В условиях открытости мирового образования, академической мобильности студентов и преподавателей образовательные технологии, типичные для США и Европы, проникают и в российское простран-

ство. При этом преподаватели пытаются находить аналоги зарубежных технологий в российской образовательной практике. В данном случае, на наш взгляд, действуют следующие мотивы: 1) «у нас такое тоже есть (и давно)»; «у нас не хуже, чем у них»; 2) превращение неизвестного в знакомое (известное) технологическое средство. Для первоначального этапа знакомства с технологией действие этих мотивов закономерно (все новое мы пытаемся постичь через соотношение со старым). Однако для более глубокого изучения новой технологии, а тем более ее внедрения, этого недостаточно.

На наш взгляд, формальная «привязка» зарубежной новинки к нашим традициям и аналогам опасна, т. к., во-первых, мешает прояснению и пониманию особенностей технологии; во-вторых, не высвечивает ее образовательных ресурсов в плане формирования компетенций и профессионально-личностного развития; в-третьих, методически и технологически обедняет деятельность преподавателя. Когда российские преподаватели слышат про PBL, они понимают это как проблемное обучение (далее ПО), т. е. обучение, включающее постановку и решение проблем, и на этом основании заявляют: «У нас это тоже есть. Мы читаем проблемные лекции, на которых сам преподаватель ставит и решает проблему (так называемое проблемное изложение материала). На семинарах (лабораторных работах) студенты в микрогруппах обсуждают варианты решения проблемы, заданной учителем (учебником). Благодаря этому идет развитие мышления, коммуникативных навыков, формируется компетенция постановки и решения проблем. Зачем нам PBL?».

В этой связи актуальным для нас является различие ПО и PBL.

– *Цели обучения.* Являясь технологическим вариантом обучения, центрированного на студенте, PBL нацелено на формирование у студентов умения учиться самостоятельно как метакомпетенции. В этой связи проблема – это та движущая сила [3], которая стимулирует студента на получение нового знания, причем знания из его будущей профессиональной сферы, знания как основы профессиональных умений (компетенций). Значит, важно научить студентов понимать (вычленять) проблемы и решать их путем

обращения к информационным источникам и ресурсам коллективной мыследеятельности. ПО всегда рассматривалось как эффективное средство интеллектуального развития [2], самостоятельности, гибкости, критичности мышления, формирования культурного отношения к проблемам (не избегать их, а вычленять и решать). В данном случае проблема – это противоречие, интеллектуальный конфликт (разрыв), «развилка», «пропасть», а постановка и решение проблемы – акт мыследеятельности (проблему нужно не описать, а «сделать»).

В общеобразовательной школе и вузе ПО строилось на том учебном материале, который был «развернут» к проблематизации (учителем или хорошим учебником) в первую очередь на дисциплинах естественно-научного цикла и во вторую очередь – на гуманитарных дисциплинах. При этом влияние ПО на качество предметных знаний и умений считалось необязательным, хотя оно, несомненно, менялось, т. к. ученики осваивали интеллектуальные (мыслительные) процедуры. Самым «слабым» местом оставалось влияние ПО на формирование умения учиться самостоятельно: ценностью и «высшим пилотажем» считалось самостоятельное решение проблемы (в том числе в режиме групповой работы), но не умение организовать собственное учение.

– *Модель организации совместной деятельности и позиции ее участников.* PBL ориентировано на четкое обозначение позиций участников образовательного процесса. Центральной фигурой становится тьютор, т. к. основная форма организации учебного процесса – tutorial (руководство): занятие в небольшой группе (10–12 чел.) по постановке и решению реалистичной и приближенной к специфике профессии проблемы. Тьютор – это фасилитатор, задача которого поддерживать учебный процесс (на занятии и вне его), моделировать вызов проблем, не передавать готовые знания, а включать студентов в разработку проблемы, актуализировать их, задавая вопросы, комментируя, наблюдая за поведением участников. Вне занятия тьютор выступает как помощник, консультант в поиске материала, как координатор, устанавливающий обратную связь со студентами [3]. Позицию студента можно определить как позицию значимого и вли-

ятельного участника совместной деятельности (Г. Н. Прокументова, С. И. Поздеева), который не просто вовлечен в проблематизацию, а влияет на способ и результат решения проблемы своими действиями, репликами, находками, мнениями. Это дает основание определить в качестве базовой модели реализации PBL с точки зрения модели организации совместной деятельности партнерскую модель (Г. Н. Прокументова), в которой преподаватель – это организатор-участник совместной деятельности (двойственная позиция), а ученик – партнер, значимый и влиятельный участник.

В ПО реализуется другая модель организации совместной деятельности – лидерская, в которой преподаватель – это лидер, организующий процесс решения общих учебных задач (проблем) по следующей схеме: создание проблемной ситуации – формирование с учащимися разных подходов к ее решению – обсуждение способов решения – выбор и обоснование правильного способа – анализ хода и результатов деятельности. Педагог-лидер всегда знает, куда и зачем он ведет учеников, какой будет ответ на поставленный вопрос (задачу), какими способами она будет решена на уроке (занятии). То, что для ребенка составляет проблему, для учителя – пройденный этап, лишь еще раз воспроизведенный на уроке [1]. Некоторыми «издержками» лидерской модели можно считать: активность сильных детей и пассивность остальных, резкое смещение педагога к полюсу руководителя (навязывание, подсказки, жесткая оценка, давление) или к партнеру (непонимание, самоустранение, потеря учебной задачи, т. е. предметности). Перечисленные издержки могут привести к тому, что решение проблемы будет либо навязано педагогом (псевдиалог, псевдопроблематизация), либо «провалено», т. е. педагог не нашел соответствующих методических и технологических средств.

Различение ПО с PBL с точки зрения моделей организации совместной деятельности означает, что для их реализации нужна разная образовательная культура: культура лидерства (учебного диалога) и культура партнерства (личностного диалога).

– *Формы организации совместной образовательной деятельности.* Реализация ПО, как правило, не требует особых форм,

т. к. в данном случае происходит лишь их некоторая модификация, например, традиционная лекция превращается в проблемную, практический семинар – в проблемный семинар, фронтальная беседа – в учебную фронтальную дискуссию. При этом принципиального изменения формата учебного режима занятия не происходит: в учебном расписании у студентов те же привычные формы (лекции, семинары, практики), в которые встраивается технология ПО. При этом ПО прекрасно соседствует с другими технологиями: проекты, дебаты, развитие критического мышления через чтение и письмо, ИКТ.

PBL, в отличие от ПО, требует особых форм организации учебного процесса и их взаимосвязи. Как отмечалось выше, основной формой становятся *тьюториалы* (2- или 3-часовые занятия) 2–3 раза в неделю. Например, в режиме 3-часового занятия – 2 часа уходит на обсуждение ранее (на предыдущем занятии) поставленной проблемы с помощью материала, самостоятельно проработанного студентами (*postdiscussion*) и 1 час на постановку новой проблемы (*prediscussion*). Технологическая цепочка включает 7 шагов: 1) разъяснение новых терминов; 2) определение (постановка) проблемы через кейс; 3) ее анализ; 4) структурирование проблемы через мозговой штурм; 5) формирование учебных целей (отделение «знаем» от «не знаем» (эти шаги составляют *prediscussion*)); 6) самостоятельное изучение материала (вне аудитории) и поиск способов решения; 7) предъявление и обсуждение материала на занятии (*postdiscussion*), когда дискуссию ведет студент-лидер, а тьютор выступает в роли модератора и наблюдателя.

Лекции остаются (как правило, одна в неделю), но меняется их направленность и содержание. Они носят «поддерживающий» характер, как правило, предшествуют тьюториалам, их содержание раскрывает узловые вопросы курса. Примечательно, что даже в рамках одной учебной дисциплины, лекции могут читать разные преподаватели, в том числе приглашенные, а также специалисты-практики в своей области. На вводной («открывающей») лекции в начале курса дается общий инструктаж по способам и формам работы в течение его изучения (как правило, одна дисциплина изучается 8 недель).

Еще одной формой являются *практики*, направленные на формирование практических умений в соответствии с профессиональной квалификацией специалиста. Они могут проходить как тренинги, лабораторные работы, мастерские. Главное, что здесь создаются квази-профессиональные или реальные профессиональные ситуации, требующие тренировки конкретных практических навыков. Например, на медицинском факультете на младших курсах разыгрываются ситуации консультации доктора и пациента (один студент играет роль врача, другой – пациента, остальные члены группы наблюдают и затем анализируют увиденное). На старших курсах студенты проводят консультации уже с реальными пациентами (замечание: как правило, медицинский факультет территориально соединен с медицинским учреждением, например госпиталем).

– *Специфика проблемы*. ПО и PBL в качестве основной образовательной единицы используют проблему. В самом общем виде проблема (в переводе с греческого – «задача») – сложный теоретический или практический вопрос, требующий изучения, разрешения. В образовательной практике проблема, как правило, оформляется в проблемную ситуацию, которая строится на противоречии между необходимостью овладеть объектом познания и недостатком имеющихся у него знаний (способов действий). В проблемной ситуации всегда есть эмоциональная (феномен удивления, эмоциональный захват, мотив преодоления) и интеллектуальная (мыслительные операции) составляющая. В этой связи ПО можно определить как создание перед учащимися проблемных ситуаций, их принятие (осознание) и разрешение в процессе совместной интеллектуальной (исследовательской) деятельности. Основное назначение ПО в том, чтобы сформировать у учащихся исследовательскую активность и самостоятельность, развивать их креативность, критичность мышления.

В PBL проблема презентуется через кейс как профессионально значимый контекст, как ситуация, максимально приближенная к действительности. Другими словами, студенты работают с проблемами-кейсами, характерными для их будущей профессиональной деятельности. Кейс всегда имеет название, носит междисциплинарный

характер, может состоять из нескольких хороших зарисовок и завершиться формулированием проблемного (открытого) вопроса: Как...? Почему...? Чем...? Кроме того, студенты получают задание к проблеме: опишите, разработайте, обоснуйте. Ответ на проблемный вопрос и задание к проблеме выполняются самостоятельно с использованием указанных источников и затем презентуется и обсуждается на тьюториале. Изучение каждого курса в стратегии PBL включает 6 кейсов проблем, которые «цементируют» содержание учебной дисциплины и оформляют основные дидактические единицы, которые должны освоить студенты: основные понятия, закономерности, теории, подходы и т. д. Доведение этих знаний до уровня умений происходит через самостоятельную работу и практики. Подчеркнем, что обсуждение проблем в группе – центральный компонент PBL, он ведет обучение, все другие учебные действия должны поддерживать этот вид активности [3]. Другими словами, логика и содержание курса каждой учебной дисциплины в PBL строится на логике постановки и решения проблем-кейсов. Неслучайно так называемая «группа планирования» (группа, создающая программу курса) основное внимание уделяет разработке проблем-кейсов.

В ПО постановка и решение проблем рассматриваются как дополнение («украшение») к содержанию курса, которое, как правило, происходит «здесь и сейчас» и не связано с предварительной проработкой студентами большого количества учебного материала. Независимо от успешности или неуспешности решения проблемы студент понимает, что главное в каждом курсе (и это спросят на экзамене) – то, что давалось в лекциях и написано в учебниках. Руководство процессом решения проблемы на занятии осуществляется преподавателем (лидерская модель организации совместной деятельности) и это тоже снижает познавательную активность студентов, т. к. они знают: даже если не решим, преподаватель поможет, другими словами, у студентов нет ответственности за результат решения.

В PBL основной метод решения проблемы – обсуждение в группе. При этом есть студент-лидер, ведущий обсуждение, студент-секретарь, ведущий протокол обсуж-

дения, и тьютор, наблюдающий и корректирующий этот процесс. Задачи студента, ведущего дискуссии, сводятся к следующему: подготовка к занятию, удержание логики обсуждения, суммирование того, что говорят студенты, стимулирование, формулирование заключения. Главное в группе – позитивная взаимозависимость и ответственность, стимулирование друг друга. Примечательно, что в конце изучения курса делается оценка участия каждого студента в групповых обсуждениях. При этом студент оценивает свою деятельность и деятельность всех остальных участников группы по следующим критериям: хорошо готов к занятию, активно участвовал, качество моего участия (вклада), могу ясно изложить учебный материал своими словами, позитивно вкладывался

в общую атмосферу. К этим критериям добавляется два общих, когда каждый студент отвечает на вопросы: «Каковы положительные аспекты функционирования группы?», «Какие аспекты можно улучшить?»

Таким образом, *problem-based learning*, на наш взгляд, в отличие от классического проблемного обучения, – это не просто технология, реализуемая в учебном процессе, а особый тип образовательной практики в вузе, под который адаптированы все элементы обучения: учебный план, расписание занятий, учебные форматы, содержание курсов, формы контроля и оценки. Эту практику можно трактовать как практику организации самообучения студентов и формирования способности и готовности к обучению в течение всей жизни.

Библиографический список

1. Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 127 с.
2. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн.: Современное слово, 2001. – 928 с.
3. *Lessons from Problem-Based Learning*. – Oxford University Press, 2010. – 267 p.

Поступила в редакцию 03.02.2016

Pozdeeva Svetlana Ivanovna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the Department of Foreign Languages, Tomsk State Politechnic University, svetapozd@mail.ru, Tomsk

PROBLEM AND PROBLEM-BASED-LEARNING: THE COMPARATIVE ANALYSIS

Abstract. The article is devoted to comparative analysis of problem-based learning technology in russian educational practice and at the universities of USA, Canada and West Europe. The criteria comparison are highlighted such as the learning goals, the models and forms of joint activity organization, the positions of its participants, the problems specifics. The author considers that the classic problem-based learning is built in a leadership model and PBL is realised in a partnership model. In PBL the problem looks like a case maximally closed to a real situation. As the main results of research there has been revealed that PBL is not only technology but the type of the educational practice, all elements of which (a timetable, a content, the forms of sessions, a control, an evaluation) are focused on the formation of students' ability to learn independently as a metacompetence. The conclusion about inexpediency of complete identification between PBL and the classic problem-based learning is done.

Keywords: centration on the student, problem, case, tutor, discussion, group work.

References

1. Kurganov, S. Yu., 1989. *Rebenok i vzroslyiy v uchebnom dialoge* [The child and adult in the educational dialogue]. Moscow: Prosvetshenie Publ., 127 p. (in Russ.).
2. Rapatsevich E. S., 2001. *Sovremennyiy slovar po pedagogike* [The Modern Dictionary of pedagogy]. Minsk: Sovremennoe slovo Publ., 928 p. (in Russ).
3. *Lessons from Problem-Based Learning*. Oxford University Press, 2010, 267 p.

Submitted 03.02.2016

УДК 159.923+316.6+378

Гладышев Юрий Владимирович

Доктор медицинских наук, профессор кафедры экономики труда и управления персоналом, Новосибирский государственный университет экономики и управления, sir.yu-skar2012@yandex.ru, Новосибирск

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ ШКАЛАМИ ТЕМПЕРАМЕНТА И МЕХАНИЗМАМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ У СТУДентОК НГУЭУ

Аннотация. В статье рассматривается темперамент, тревожность (ситуативная и личностная) и психологическая защита у студенток НГУЭУ. Для оценки темперамента применяли опросник В. М. Русалова, для определения уровня личной и ситуативной тревожности использовали методику Ч. Д. Спилбергера – Ю. Л. Ханина. При исследовании результатов корреляционной матрицы было выявлено, что существуют достоверные связи между отдельными шкалами темперамента и типами психологической защиты. При анализе респондентов по критерию уровня личностной и ситуационной тревожности было обнаружено, что корреляционная связь между индексом психомоторной активности проекцией и компенсацией с увеличением уровня тревожности становится значительно сильнее. Полученные результаты указывают на тесную взаимосвязь свойств типов темперамента и используемых механизмов психологической защиты, а также на то, что значительная часть студенток принадлежит к высокотреховному типу.

Ключевые слова: темперамент, личностная и ситуативная тревожность, психологическая защита, корреляционный анализ.

Обучение в вузе – явление весьма сложное и во многом зависит от типа личности студента, его умения адаптироваться [9]. Абитуриенты приходят из школы, где нарушения их здоровья в основном связывают со школьной дезадаптацией, обусловленной интенсивностью учебного процесса, слабым учетом индивидуальных особенностей учащихся, низким уровнем культуры здоровья школьников, невротическими расстройствами и т. д.

Поступив в вуз, студенты сталкиваются с проблемой переезда в другой город, оплаты учебы, с совершенно новыми для них способами организации процесса обучения. Меняется форма преподавания, большая роль отводится организации самостоятельной работы. Процесс адаптации к обучению в вузе зависит от индивидуально-психологических особенностей студента, в частности, от его темперамента и уровня тревожности [4].

Темперамент – это устойчивое объединение личностных особенностей, связанных с динамическими аспектами деятельности, определяющими индивидуальный характер протекания психических процессов, а именно: их скорость, темп, интенсивность, ритм.

Иными словами, это индивидуальные свойства, которые определяются природными особенностями человека [6].

На сегодняшний день выделяют четыре основных типа нервной системы:

- 1) сильный, неуравновешенный, подвижный (холерический);
- 2) сильный, уравновешенный, подвижный (сангвинический);
- 3) сильный, уравновешенный, инертный (флегматический);
- 4) слабый, неуравновешенный (меланхолический).

Хорошие результаты в учебе могут показывать студенты всех типов темперамента, но при этом они отличаются способом организации умственной деятельности. И поэтому при определении стратегии преподавателя в отношении студентов с различными свойствами темперамента необходимо руководствоваться следующими моментами.

– От студентов-холериков необходимо всегда требовать спокойных, продуманных ответов, воспитывать систематичность в выполнении учебных заданий.

– Работа со студентами-сангвиниками заключается в необходимости вырабатывать

у них привычку к ежедневному напряженному труду.

– У студентов-меланхоликов существенной проблемой является неуверенность в себе, излишняя застенчивость и робость. Этим студентам во время учебы необходима постоянная поддержка, активное вовлечение в работу на занятиях.

– Внимание студентов-флегматиков необходимо обращать на их излишнюю медлительность и безразличие. Воспитывать упорство и деловитость, поскольку при быстром темпе работы и отсутствии повторений они теряют нить рассуждений.

Студенты с различными типами темперамента неодинаково реагируют на критику. Так, например, замечание, высказанное в адрес сангвиника, первоначально вызывает у него чувство вины, а потом принятие требований преподавателя.

У холерика замечание преподавателя вызывает обиду, чувство несправедливости, а иногда даже влечет за собой конфликт с педагогом. Флегматик после замечания педагога медленно, но изменяет свое поведение. Меланхолик чаще всего не отвечает на критику, при повторном замечании он, с большой вероятностью, «уйдет в себя».

Эти индивидуальные особенности необходимо знать преподавателю для того, чтобы помогать студентам, поскольку от этого в значительной степени зависит восприимчивость студента к обучению.

Тревожность – это сложное, многоаспектное явление и проявляется склонностью личности к переживанию состояния тревоги. Существует два основных типа тревожности: личностная и ситуативная. Личностная тревожность – это психологическая черта, проявляющаяся в высокой предрасположенности переживать аффекты в разнообразных жизненных обстоятельствах, даже тогда, когда к этому нет объективных причин. Личностная тревожность, является генетически детерминированной и активизируется при восприятии ситуаций, которые, по мнению человека, несут ему определенную угрозу.

Ситуативная тревожность – это направленность человека рассматривать большое количество жизненных ситуаций в качестве угроз. Данное состояние может возникнуть у любого человека в преддверии возможных

неприятностей и жизненных осложнений.

Умеренный уровень личностной тревожности необходим и естественен, поскольку является сигналом для человека об опасности и заставляет его активно искать пути выхода из ситуации. Вместе с тем высокий уровень тревожности зачастую приводит к нарушению адаптации [3].

Психологическая защита – это специальная система стабилизации личности, направленная на ограждение сознания от неприятных, травмирующих переживаний, сопряженных с внутренними и внешними конфликтами, состояниями тревоги и дискомфорта [5].

Термин «защита» впервые появился в работах З. Фрейда, и, согласно его представлениям, механизмы защиты являются врожденными. Психологическая защита свойственна всем людям и направлена на сохранение стабильности личности. На первых этапах защитные реакции включаются неосознанно, только потом человек приходит к их осознанию. Механизмы психологической защиты, с одной стороны, помогают личности преодолеть внутренний конфликт и адаптироваться к сложившейся ситуации. С другой стороны, они способны давать и негативный эффект, когда человек применяет неадекватные способы защиты [6].

На сегодняшний день единой классификации психологической защиты не существует, тем не менее, наиболее часто на практике применяется модель защиты, которая была создана Р. Плутчиком в соавторстве с Г. Келлерманом и Х. Контом в 1989 г. В дальнейшем эта теория совершенствовалась. Методика позволяет определить степень выраженности защит по следующим шкалам.

Отрицание – самый ранний и наиболее простой механизм защиты, при котором личность закрывает глаза на реальное положение дел или не воспринимает информацию, которая тревожит и может привести к конфликту. Этот барьер не допускает в сознание негативных сведений и приводит к потере информации.

Проекция – когда человек приписывает собственные неприемлемые качества, чувства и желания другому человеку. Для проекции необходимо найти подходящего человека, на которого можно «повесить» не-

допустимые мысли и чувства.

Регрессия – примитивный способ реагирования, когда человек использует простые и привычные поведенческие стереотипы, которые были у него в раннем возрасте. Он стремится переложить свою ответственность на других людей.

Замещение – защита от травмирующей ситуации, при которой человек пытается снять стресс путем переноса агрессии с «недоступного» объекта на более «доступный» объект.

Вытеснение – наиболее универсальная форма психологической защиты, когда мысли, чувства, вызывающие тревогу, произвольно устраняются из сознания. Человек совершенно искренне не помнит тревожащее его событие.

Рационализация – способ защиты, посредством которого человек стремится дать морально приемлемое объяснение своим действиям, мыслям и чувствам для обеспечения внутреннего комфорта. Это позволяет человеку дать логически связанное и морально приемлемое объяснение поступкам и чувствам, подлинные мотивы которых остаются в тени.

Компенсация – самый поздний и сложный механизм защиты. Эта жизненная стратегия позволяет осознанно или неосознанно снижать напряжение при невозможности достигнуть какой-либо цели путем замены ее другой. В случае если затраты на компенсацию становятся неадекватными, то это уже называется гиперкомпенсацией.

Каждая шкала имеет трехуровневое измерение.

К первому уровню относятся наиболее примитивные механизмы психологической защиты – отрицание, регрессия и вытеснение. К зрелым психологическим защитам относят компенсацию и рационализацию. К промежуточным защитам относят замещение и проекцию. Использование конструктивных защит значительно снижает риск возникновения внутреннего конфликта. Следует подчеркнуть, что человек, как правило, применяет несколько защитных стратегий для разрешения конфликта, но доминировать могут только отдельные [5; 12]. Таким образом, механизмы психологической защиты обеспечивают уменьшение тревоги, которая неизбежно возникает при осознании конфликта, определяя последующее поведение личности.

ние личности.

Цель нашего исследования – выявить взаимосвязи психологических защит с особенностями темперамента у студенток НГУЭУ.

Для диагностики темперамента применяли опросник формально-динамических свойств индивидуальности В. М. Русалова [10]. Измеряли эргичность психомоторную (ЭРМ) и коммуникативную (ЭРК); пластичность психомоторную (ПМ) и коммуникативную (ПК); скорость психомоторную (СМ) и коммуникативную (СК), а также эмоциональность психомоторную (ЭМ) и коммуникативную (ЭК). После этого определяли индекс психомоторной активности (ИПА), который равен сумме баллов активностных шкал в психомоторной сфере.

Для определения уровня личностной и ситуативной тревожности была использована методика Ч. Д. Спилбергера в модификации Ю. Л. Ханина [2]. Этот тест позволяет путем бальной оценки получить представление о выраженности стресса. Результаты оценивали следующим образом: если студент набирал по шкале до 30 баллов, можно считать, что у него нет стрессового состояния. При 31–45 баллах регистрировалась умеренная тревожность. Уровень 45 баллов и выше свидетельствовал о высокой степени тревожности. Всего было исследовано 67 девушек первого курса обучения.

Обработка данных проведена с использованием методов математической статистики: проверки нормальности распределения, определения достоверности и значимости различий полученных результатов (t-критерий Стьюдента). В ходе анализа было выявлено, что все шкалы в выборке отличаются от нормального распределения, поэтому для исследования корреляционного анализа данных был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Вычисления проведены с использованием компьютерного статистического пакета SSPS 20. В результате исследования были получены следующие результаты.

Значения показателей уровня личностной тревожности у респондентов распределились следующим образом: большее число студенток (56,5 %) имели высокий уровень личностной тревожности, доля студенток с умеренным уровнем составила 40 %, с низким уровнем личностной тревожности –

3,5 % студенток. Аналогичные результаты были получены и другими авторами [1; 3].

При оценке уровня ситуативной тревожности было выявлено, что у студенток доминировал умеренный уровень – 72,5 %. На долю студенток с высоким уровнем приходилось 12,5 %, с низким – 15,0 %.

В результате проведенного исследования первого этапа исследования по выявлению доминирующего типа темперамента у студенток были получены следующие соотношения: 20,6 % – холерический; 12,3 % – сангвинический; 4,5 % – флегматический; 0,7 % – меланхолический; 13,5 % – низкоэмоциональный тип; 48,4 % – высокоэмоциональный тип.

При исследовании результатов корреляционной матрицы было выявлено, что существуют достоверные связи между определенными шкалами темперамента и типами психологической защиты (табл. 1).

На втором этапе исследования мы выделили две группы студенток по критерию уровня личностной и ситуационной тревожности (умеренным и высоким). Выяснилось, что кор-

реляционная связь между индексом психомоторной активности (ИПА), проекцией и компенсацией с увеличением уровня тревожности становится значительно сильнее (табл. 2).

В литературе существуют довольно противоречивые данные по взаимосвязи темперамента и психологических защит. Одни авторы обращают внимание на то, что у холериков выражены такие виды защит, как вытеснение и рационализация, у сангвиников доминируют отрицание и рационализация, у флегматиков подавление, а у меланхоликов преобладает избегание [7]. Другие исследователи обнаружили, что у холериков преобладает регрессия и проекция, у сангвиников – отрицание и проекция, у флегматиков и меланхоликов – проекция [8].

В результате исследования нами было выявлено 7 существенных корреляционных связей между шкалами темперамента и психологическими защитами, три из которых относятся к психомоторной сфере, а четыре – к коммуникативной. При этом психологические защиты психомоторной сферы относятся к промежуточным и зрелым, в то время как большинство психологических за-

Таблица 1

Значимые коэффициенты корреляции шкал темперамента студенток НГУЭУ

Шкалы	Отрицание	Регрессия	Проекция	Замещение	Компенсация
ИПА			0,467**		0,352*
ЭРМ			0,513**		
СК	0,389*1				
ЭК		0,514**2		0,505**	
ПК	0,414*				

Таблица 2

Коэффициенты корреляции шкал ИПА, проекцией и компенсацией студенток НГУЭУ

Личностная тревожность				
Показатели	Уровень тревожности 31–45		Уровень тревожности более 45	
	Проекция	Компенсация	Проекция	Компенсация
ИПА	0,393*	0,314*	0,567*	0,47*
Ситуативная тревожность				
Показатели	Уровень тревожности 31–45		Уровень тревожности более 45	
	Проекция	Компенсация	Проекция	Компенсация
ИПА	0,38*	0,374*	0,62*	0,685*

Примечание: * Корреляция значима на уровне 0.05.

** Корреляция значима на уровне 0.01.

щит коммуникативной сферы принадлежат к примитивным.

На наш взгляд, этому можно дать два объяснения. Первое – возможно, что в этой группе существуют две подгруппы студентов с разными типами защит. Второй вариант – действительное сочетание таких защит в одном человеке, что, безусловно, будет препятствовать адаптации этих индивидуумов в социальной группе существуют две подгруппы студентов с разными типами защит. Второй вариант – действительное сочетание таких защит в одном человеке, что, безусловно, будет препятствовать адаптации этих индивидуумов в социальной среде. Поэтому результаты исследования позволяют

рекомендовать проведение психокоррекционной работы с данной группой студентов.

Таким образом, полученные нами результаты, во-первых, указывают на тесную взаимосвязь свойств типов темперамента и используемых механизмов психологической защиты. Поэтому студент, зная свои особенности темперамента, сможет научиться управлять собственными психологическими защитами. Во-вторых, часть студентов первого курса принадлежит к высокотревожному типу. Поэтому очень важно научить студентов владеть своими эмоциями, анализировать конфликтные ситуации и конструктивно их разрешать.

Библиографический список

1. Айзман Р. И., Лебедев А. В., Айзман Н. И., Рубанович В. Б. Психофизиологические и личностные особенности студентов первого курса педагогического вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 6. – С. 244–251.
2. Батаршев А. В. Базовые психологические свойства и самоопределение личности: Практическое руководство по психологической диагностике. – СПб.: Речь, 2005. – С. 44–49.
3. Гладышев Ю. В. Гендерные особенности проявления тревожности у студентов // Актуальные вопросы современной психологии и педагогики. – Липецк, 2014. – С. 145–148.
4. Гладышев Ю. В. Тревожность как показатель снижения адаптивности студентов к обучению в ВУЗе // Совет ректоров. – 2011. – № 9. – С. 54–56.
5. Головин С. Ю. Словарь психолога-практика. – Минск: Харвест, 2003. – 144 с.
6. Грановская Р. М. Психологическая защита. – М., 2007. – 480 с.
7. Котенева А. В. Защитные механизмы личности, гендер и тип темперамента // Наука и школа. – 2010. – № 4. – С. 105–109.
8. Кулева И. В. Особенности использования стилей поведения в конфликте и механизмов психологической защиты личности в зависимости от типа темперамента // Актуальные проблемы психологического знания. – 2015. – № 2. – С. 100–106.
9. Лебедев А. В., Галай И. А., Айзман Н. И., Айзман Р. И. Личностный потенциал студентов 1-го курса НГПУ // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 6. – С. 143–149.
10. Практикум по психодиагностике личности / под ред. Н. К. Ракович. – Минск, 2002. – 694 с.
11. Beckum K., Kim D., Kelly D. Affective temperaments and ego defense mechanisms associated with somatic symptom severity in a large sample // Journal of Affective Disorders. – 2013. – P. 481–489.
12. Plutchik R. Measuring emotions and their derivatives // Emotion: Theory, research, and experience: V. 4. San Diego, CA: Academic Press, 1989. – P. 1–35.

Поступила в редакцию 15.12.2015

Gladyshev Yuri Vladimirovich

Dr. Sci. (Medicin.), Prof. of the Department of labour Economics and Personnel Management of the Novosibirsk State University of Economics and Management, sir.yu-oskar2012@yandex.ru, Novosibirsk

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE SCALES OF TEMPERAMENT AND MECHANISMS OF PSYCHOLOGICAL PROTECTION STUDENTS NSUEM

Abstract. The article discusses temperament, anxiety (situational and personal) and psychological protection. For the assessment of temperament was used the questionnaire of V. M. Rusalova. To determine the level of personal and situational anxiety used methods CH. d. Spielberg-Kha-

nin Yu. L. A study of first-year students NSUEM showed that part of them already belongs to a highly anxious type. In the study of the results of the correlation matrix revealed that there are significant correlation between the individual scales of temperament and psychological types of protection. In the analysis of respondents according to the criterion of the level of personal and situational anxiety was discovered that the correlation between the index psychomotor activity projection and compensation with increasing levels of anxiety is becoming a significant stronger.

Keyword: temperament, personality and situational anxiety, psychological defense, correlation analysis.

References

1. Aizman, R. I., Lebedev, A. V., Aizman, N. I., Rubanovich, V. B., 2013. Psihofiziologicheskie i lichnostnye osobennosti studentov pervogo kursa pedagogicheskogo vuza [Psychophysiological and personal characteristics of first-year students of pedagogical University]. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal], 6, pp. 244–251 (in Russ., abstr. in Eng.).
2. Batarshchev, A. V. 2005. Bazovye psihologicheskie svoystva i samoopredelenie lichnosti: Prakticheskoe rukovodstvo po psihologicheskoy diagnostike [Basic psychological characteristics and self-identity: a Practical guide to psychological diagnosis]. Saint Petersburg: Rech', pp. 44–49 (in Russ., abstr. in Eng.).
3. Gladyshev, Ju. V., 2014. Gendernye osobennosti projavlenija trevozhnosti u studentov [The gender-specific manifestations of anxiety in students]. Lipeck, pp. 145–148 (in Russ., abstr. in Eng.).
4. Gladyshev, Ju. V., 2011. Trevozhnost' kak pokazatel' snizhenija adaptivnosti studentov k obucheniju v vuze [Anxiety as an indicator of the decline of adaptability of students to study at the University]. Sovet rektorov [The Council of rectors], 9, pp. 54–56 (in Russ., abstr. in Eng.).
5. Golovin, S. Ju., 2003. Slovar' psihologa-praktika. 2-e izd. [The dictionary of the psychologist-practitioner. 2nd ed]. Minsk: Harvest, 144 p. (in Russ.).
6. Granovskaja, R. M., 2007. Psihologicheskaja zashhita [Psychological defense]. Moscow, 480 p. (in Russ.).
7. Koteneva, A. V., 2010. Zashhitnye mehanizmy lichnosti, gender i tip temperamenta [Protective mechanisms of the person, gender and temperament type]. Nauka i shkola [Science and school], 4, pp. 105–109. (in Russ., abstr. in Eng.).
8. Kuleva, I. V., 2015. Osobennosti ispol'zovaniya stilej povedeniya v konflikte i mehanizmov psihologicheskoy zashhity lichnosti v zavisimosti ot tipa temperamenta [The features of the styles of behavior in conflict and mechanisms of psychological protection of the personality depending on the type of temperament]. Aktual'nye problemy psihologicheskogo znaniya [Actual problems of psychological knowledge], 2, pp. 100–106 (in Russ., abstr. in Eng.).
9. Lebedev, A. V., Galaj, I. A., Aizman, N. I., Aizman, R. I., 2014. Lichnostnyj potencial studentov 1-go kursa NGPU [Personal potential of students of the 1st course of NSPU] // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal], 6, pp. 143–149 (in Russ., abstr. in Eng.).
10. Rakovich, N. K., ed., 2002. Praktikum po psihodiagnostike lichnosti [Workshop on psychodiagnosics of personality]. Minsk, 694 p. (in Russ.).
11. Beckum, K., Kim, D., Kelly, D., 2013. Affective temperaments and ego defense mechanisms associated with somatic symptom severity in a large sample. Journal of Affective Disorders, pp. 481–489.
12. Plutchik, R., Kellerman, H., eds., 1989. Measuring emotions and their derivatives. Emotion: Theory, research, and experience: V. 4. San Diego, CA: Academic Press, pp. 1–35.

Submitted 15.12.2015

Мурашова Ирина Юрьевна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры комплексной коррекции нарушений детского развития, Иркутский государственный университет, irinangarsk@yandex.ru, Иркутск

СОЧЕТАНИЕ НЕДОСТАТКОВ ПОЛИМОДАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ И РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

Аннотация. В статье рассматривается соотношение выявленных несовершенств индивидуальной структуры полимодального восприятия у детей седьмого года жизни с недостатками речи. Дается анализ сочетаний между структурой ПмВ и особенностями проявлений лексико-грамматических и фонетико-фонематических нарушений речи у тех детей с дисгармоничными профилями, у которых одна из неведущих модальностей достаточно активна (открыта), а другая была инактивной (прикрытой или закрытой), что указывает на недостаточную активность сенсорно-перцептивных модальных взаимодействий. Кроме того, характеризуется симптоматика речевых недоразвитий у детей при инактивности одновременно двух неведущих модальностей с акцентуацией на конкретной ведущей модальности в структуре ПмВ, что свидетельствует о застревании восприятия на ведущей модальности. По частоте обнаруженных вариантов дисгармоничных типов профиля подробно описывается выявленная симптоматика общего недоразвития речи, даются рекомендации по предпочтительным способам подачи информации для каждого варианта.

Ключевые слова: полимодальное восприятие, общее недоразвитие речи, ведущие и неведущие модальности восприятия, активные и инактивные модальности, гармоничный, дисгармонично-избирательный, дисгармонично-инертный типы профиля полимодального восприятия, акцентуация на ведущей модальности, лексико-грамматические недостатки, фонетико-фонематические нарушения.

Речевой дизонтогенез, проявляющийся симптоматикой общего недоразвития речи (далее ОНР), сопровождается, как известно, несовершенствами различных психических функций, и, в частности, недостатками полимодального восприятия (далее ПмВ) [1–10 и др.]. При сходстве диагноза проявления этих недостатков в картине ОНР могут существенно различаться. В нашем исследовании в качестве основной использовалась методика «Диагностика ПмВ старших дошкольников» [3; 4]. По результатам исследования нам удалось обнаружить, что структура ПмВ детей 6–7 лет с ОНР в отличие от их сверстников с нормальным развитием речи дисгармонична и характеризуется рядом негативных особенностей. На основании полученных данных были выделены три типа профиля ПмВ испытуемых. Различия между группами выразились достоверным преобладанием у дошкольников с ОНР самого неблагоприятного, дисгармонично-инертного типа профиля (32,23 %), а у детей с нормальной речью – достоверным преобладанием гармоничного типа профиля (76,14 %), различия достоверны при $p < 0,001$. Внутри ис-

следования нам представилась возможность проанализировать и описать соотношения между структурой ПмВ и особенностями проявлений ОНР у тех детей, у которых обнаружили дисгармоничные профили, всего у 103 дошкольников.

В первую очередь рассмотрим сочетания недостатков ПмВ и речи у испытуемых, у которых одна из неведущих модальностей была достаточно активна (открыта), а другая была инактивной (прикрытой или закрытой), что указывало на недостаточную активность модальных взаимодействий.

На первом месте по частоте проявлений оказался дисгармоничный тип профиля с одной инактивной, закрытой модальностью – слуховой, который был зафиксирован у 84,32 % детей. Единообразия в соотношении и степени выраженности недостатков различных сторон речи в структуре речевого недоразвития у всех этих детей выразилось в относительном преобладании (устойчивости) фонетико-фонематических дефектов над лексико-грамматическими недостатками. Выяснилось, что дошкольникам с одной инактивной закрытой слуховой модально-

стью трудно воспринимать, запоминать информацию на слух, любое слово требует для них подкрепления зрительным или тактильно-кинестетическим стимулом. Представители этой группы с трудом воспринимают и дифференцируют звуковые образы: шумовые, музыкальные, речевые. У них нарушена дифференциация речевых звуков. Им недоступно выделение заданного звука из середины и конца слова, они с трудом различают близкие по звучанию фонемы, затрудняются в дифференциации слов, различающихся только одним звуком (паронимов), а также слов, редко употребляемых или сложных по звуковому составу. Некоторые испытуемые с закрытой слуховой модальностью были не способны определить направление звучания предмета (в игровом приеме «Где звенит?»).

На втором месте по частоте проявлений оказался дисгармоничный тип профиля с одной инактивной, прикрытой модальностью – тактильно-кинестетической, который выявлен у 11,76 % испытуемых. Неравномерность в структуре ОНР у всех этих детей проявилась в преобладании лексико-грамматических нарушений над фонетико-фонематическими. Было выявлено, что дошкольники с одной инактивной прикрытой тактильно-кинестетической модальностью с трудом воспринимают мимику, артикуляцию речевых звуков и слов в целом, что определяет неспособность дифференциации артикулем. В истории речевого развития таких детей иногда встречается диагноз «Моторная алалия». У них прослеживаются нарушения восприятия движений и совершаемых с предметами действий. Им нелегко воспринимать пространство относительно своего тела (слева – справа, спереди – сзади, сверху – снизу и т. д.), срисовывать с образца. У детей отмечается слабость восприятия движений мелкой пальцевой моторики, трудности их дифференциации, что в школе может обуславливать специфические недостатки письма. Чаще всего у таких дошкольников наблюдаются затруднения узнаваний предметов на ощупь, они неверно опознают форму, размер, материал объекта.

Количество испытуемых с одной инактивной – прикрытой модальностью (зрительной) составило всего 3,92 % от общего числа детей с одной инактивной модальностью восприятия. Неравномерность в струк-

туре ОНР проявилась у них в преобладании лексико-грамматических нарушений над фонетико-фонематическими. Обнаружилось, что детям с инактивной прикрытой зрительной модальностью трудно воспринимать зрительный образ предметов и объектов, они неправильно опознают образ предмета в условиях наложения: увеличивается время принятия решения, отмечаются ошибки узнавания, проявляется неуверенность в правильности своих ответов. Иногда испытуемые называют лишь отдельные фрагменты предмета или его изображения, вычленивают только отдельные признаки, недостаточные для идентификации. При обучении грамоте такие дети затрудняются в зрительном распознавании букв, двигательные же программы их написания усваиваются довольно легко. В некоторых случаях наблюдается зеркальность при списывании букв, зрительно-пространственные ошибки при срисовывании графических стимулов в процессе подготовки руки к письму.

Дети с инактивностью сразу двух неведущих модальностей (52 чел.) могли воспринимать информацию в основном моно-модально, т. е. по ведущей модальности. У них отмечалась выраженная акцентуация на ведущей модальности, что свидетельствовало о значительном несовершенстве сенсорно-перцептивных межмодальных взаимодействий.

Теперь остановимся на характеристике симптоматики речевых недоразвитий у детей в сочетании инактивности двух неведущих модальностей с акцентуацией на конкретной ведущей модальности. Акцентуация на ведущей зрительной модальности оказалась на первом месте по частоте проявлений – у 71,15 % детей с дисгармоничным профилем. В симптомокомплексе ОНР у всех испытуемых фонетико-фонематические нарушения преобладали над лексико-грамматическими. Выявилось, что дети с акцентуацией на ведущей зрительной модальности лучше воспринимают и запоминают то, что видят, им легче представить зрительные игровые образы. При обучении они требуют установления с педагогом зрительного контакта «глаза в глаза». Информацию такие дети воспринимают целостно, обобщенно. Они в первую очередь обращают внимание на артикуляционные профили и схемы,

модели звуков, слогов, слов предложений, зеркала, игрушки, предметные и сюжетные картинки. Эти дети легко воспринимают пространственные отношения предметов. Отдают предпочтение невербальному способу переработки информации. В то же время они быстро утомляются при однообразии наглядности, им необходимо разнообразие пособий, варьирование расстояния от глаз до зрительных стимулов. Для них характерна особая чувствительность к цвету и наличие саморегуляции по цветовому выбору. При длительной фиксации зрения на любимом цвете у дошкольников повышается внимание и работоспособность, что улучшает качество восприятия программного материала.

На втором месте по частоте проявлений оказались случаи акцентуации на ведущей тактильно-кинестетической модальности, что встретилось у 21,15 % испытуемых. У этих детей отмечалась равномерность проявлений нарушения лексико-грамматической стороны речи и фонетико-фонематических процессов. Выяснилось, что дети с акцентуацией на ведущей тактильно-кинестетической модальности лучше воспринимают, запоминают то, что сделали сами, прочному усвоению знаний способствует механизм мышечной памяти. Испытуемые с таким типом профиля ПмВ с удовольствием воспринимают учебный материал в условиях сопровождения подвижными играми. Они воспринимают информацию обобщенно, опираясь преимущественно на двигательные и тактильные ощущения. В образовательной деятельности они нуждаются в мягких прикосновениях, поглаживаниях педагога, в мимической поддержке. Эти дети отдают предпочтение вербальному способу переработки информации с одновременной жестикуляцией, но кроме жестового показа им необходимо и практическое освоение полученной вербальной информации. Особую

чувствительность испытываемые с акцентуацией на ведущей тактильно-кинестетической модальности проявляют к вкусу, запахам, прикосновениям, у них наблюдается обостренность болевых ощущений. При неприятных запахах, резких и неприятных прикосновениях снижается внимание и работоспособность этих детей, что ухудшает качество восприятия предъявленного материала, и, наоборот, при приятных запахах и прикосновениях качество восприятия повышается.

Акцентуации на ведущей слуховой модальности установлены лишь у 7,69 % дошкольников с ОНР, у которых в симптоматике ОНР преобладали лексико-грамматические нарушения. Фонетико-фонематические недостатки у всех этих детей были незначительны, наблюдались отдельные дефекты произношения лишь в одной группе звуков. Обнаружилось, что дошкольники с акцентуацией на ведущей слуховой модальности довольно хорошо воспринимают информацию на слух, для них лучше услышать, чем увидеть. При предъявлении информации требуют опоры на логику, материал должен подаваться им поэтапно. Они отдают предпочтение вербальному способу переработки информации. Эти дети проявляют обостренную чувствительность к слишком громкой музыке, резким шумам, скрежещущим звукам. Внимание и работоспособность у таких дошкольников повышаются при сопровождении учебного материала негромкими музыкальными композициями, звукоподражаниями, модуляцией высоты голоса, при сочетании шепотных, тихих и громких высказываний.

Таким образом, выявленные особенности структуры ПмВ у детей 6–7 лет с ОНР сочетаются со спецификой лексико-грамматических и фонетико-фонематических недостатков, что следует учитывать в коррекционной работе.

Библиографический список

1. *Гуровец Г. В.* Особенности психоречевых расстройств у детей с моторной алалией и обоснование методов лечебно-коррекционного воздействия // *Логопатофизиология: учеб. пособие для студентов / под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской.* – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2011. – С. 258–266.

2. *Корнев А. Н.* Основы логопатологии дет-

ского возраста: Клинические и психологические аспекты. – СПб.: Речь, 2006. – 380 с.

3. *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.

4. *Мурашова И. Ю.* Содержательные аспек-

ты исследования полимодального восприятия у детей старшего дошкольного возраста // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 2. – С. 166–169.

5. *Мурашова И. Ю.* Соотношение особенностей полимодального восприятия с симптомами общего недоразвития речи у детей к началу школьного обучения // Международный научно-исследовательский журнал. – 2015. – № 9 (40), Ч. 4. – С. 98–100.

6. *Мурашова И. Ю.* Структура полимодального восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2014. – № 3. – URL: <http://oaji.net/articles/2015/955-1421673234.pdf> (дата обращения: 14.12.2015).

7. *Мурашова И. Ю.* Роль полимодального

восприятия в речевом развитии ребенка // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2015. – № 1. – URL: <http://ce.if-mstuca.ru/index.php/130000/follow-up/multimodal-perception> (дата обращения: 14.12.2015).

8. *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.

9. *Morin P., Rivrain Y., Eustache F., Lambert J., Courtheoux P.* Agnosie visuelle et agnosie tactile // Revue neurologique. – 1984. – № 140. – 271 p.

10. *Trocme-Fabre Hélène. J' apprends, donc je suis.* Introduction a la neuropedagogie. – Paris: NATHAN, 1987. – 291 p.

Поступила в редакцию 15.12.2015

Murashova Irina Jur'jevna

Cand. Sci. (Psychol.), Assist. Prof., Comprehensive Correction of Violations of Child Development, Irkutsk State University, irinangarsk@yandex.ru Irkutsk, Russia

THE COMBINATION OF THE DISADVANTAGES OF MULTIMODAL PERCEPTION AND SPEECH OF THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH

Abstract. The article considers the ratio of detected imperfections individual patterns of multimodal perception in children of the seventh year of life with impaired speech. The analysis of the combinations between the CEM structure and peculiarities of manifestations of lexical-grammatical and phonetic, phonemic speech disorders in those children with disharmonious profiles, in which one of the non-driven modalities rather active (open) and the other was inactive (covered or enclosed), indicating insufficient activity of the sensory-perceptual modal interactions. In addition, speech is characterized by symptoms of nedorazvitie of children inactively two non-leading modalities with specific accentuation on the leading modality in the structure of the CEM, indicating that the jam of perception to a leading modality. The frequency of detected variants disharmonious profile types, described in detail the identified symptomatology General underdevelopment of speech, with recommendations on the preferred methods of presenting information for each option.

Keywords: multimodal perception, a General underdevelopment of speech, leading and non-leading modality of perception, active and inactive modality, harmonious, disharmonious-election, disharmonious-inert types of profile polymodal perception, the accentuation on the leading modality, lexical and grammatical defects, phonetic-phonemic disorders.

References

1. Gurovec, G. V., 2011. Osobnosti psiho-rechevyh rasstrojstv u detej s motornoj alalijej i obosnovanie metodov lechebno-korrekcionnogo vozdejstvija [Features psycho speech disorders in children with motor alalia and justification of methods of treatment, corrective action]. Lalaeva R. I., Shahovskaja S. N., ed. Logopatopsihologija [Logopatopsihologija]. Moscow: Gumanitar. Publ. centr VLADOS, pp. 258–266 (in Russ.).
2. Kornev, A. N., 2006. Osnovy logopatologii detskogo vozrasta: klinicheskie i psihologicheskie aspekty [Basics lalopathology childhood: clinical and psychological aspects]. St. Petersburg: Rech', 380 p. (in Russ.).
3. Murashova, I. Ju., 2013. Polimodalnoe vospriyatie detej starshego doshkol'nogo vozrasta s obshhim nedorazvitiem rechi i uslovija ego sovershenstvovaniya [Multimodal perception of the

senior preschool children with the general underdevelopment of speech and the conditions for its improvement]. *Cand. Sci. (Psychol.)*. Moscow, 207 p. (in Russ.).

4. Murashova, I. Ju., 2015. Soderzhatelnye aspekty issledovaniya polimodal'nogo vospriyatija u detej starshego doshkol'nogo vozrasta [Substantive aspects of the study multimodal perception in children of the senior preschool age]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal]*, 2, pp. 166–169 (in Russ., abstr. in Eng.).

5. Murashova, I. Ju., 2015. Sootnoshenie osobennostej polimodal'nogo vospriyatija s simptomami obshchego nedorazvitija rechi u detej k nachalu shkol'nogo obuchenija [Value features multimodal perception of the symptoms of the general underdevelopment of speech in children to the beginning of school]. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal [International Research Journal]*, 9 (40), ch. 4, pp. 98–100 (in Russ. abstr. in Eng.).

6. Murashova, I. Ju., 2014. Struktura polimodal'nogo vospriyatija u detej starshego doshkol'nogo vozrasta s obshchim nedorazvitijem rechi [Value features multimodal perception of the symptoms of the general underdevelopment of speech in children to the

beginning of school]. *Crede Experto: transport, obshchestvo, obrazovanie, jazyk [Crede Experto: transport, society, education, language]*, 3 [online]. Available at: <http://oaji.net/articles/2015/955-1421673234.pdf> (Accessed 14 Dezember 2015) (in Russ.).

7. Murashova, I. Ju., 2015. Rol' polimodal'nogo vospriyatija v rechevom razvitii rebenka [The role of multimodal speech perception in the development of the child]. *Crede Experto: transport, obshchestvo, obrazovanie, yazyk [Crede Experto: transport, society, education, language]*, 1 [online]. Available at: <http://ce.if-mstuca.ru/index.php/130000/follow-up/multimodal-perception> (Accessed 14 Dezember 2015) (in Russ.).

8. Bradway, L., Albers Hill, B., 1993. *How to Maximize Your Child's Learning Ability: A Complete Guide to Choosing and Using the Best Games, Toys, Activities, Learning AIDS and Tactics*. Garden City Part. New York: Avery Publishing Group, Inc., 282 p.

9. Morin, P., Rivrain, Y., Eustache, F., Lambert J., Courtheoux, P., 1984. Agnosie visuelle et agnosie tactile. *Revue neurologique*, 140, 271 p.

10. Trocme-Fabre, H el ene, 1987. *J'apprends, donc je suis. Introduction a la neuropedagogie*. Paris: NATHAN, 291 p.

Submitted 15.12.2015

УДК 316+37.0

Поляков Сергей Данилович

Доктор педагогических наук, профессор, sdpolyakov@mail.ru, Ульяновск

НАЧАЛА ПЕДАГОГИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. Данная статья представляет собой попытку разработки начал педагогико-психологической теории социального воспитания. В статье формулируются базовые понятия теории, описываются статический и динамический аспекты воспитательного взаимодействия, характеризуется его организационный и культурный контекст. В представленном тексте называются психологические и культурологические основания развиваемой теории, описываются ее «ядерные» положения, делаются некоторые прагматические выводы, указываются границы развиваемых теоретических построений. В контексте представленных теоретических положений прописана обобщенная модель педагога-воспитателя и условия его профессионального становления.

Ключевые слова: теория, социальное воспитание, воспитательное взаимодействие, воспитательная организация, культура, педагог-воспитатель.

Вероятно, пришло время разработки новых педагогических теорий в соответствии с нормами теоретической деятельности, принятыми в современной науке. Примером такого построения является работа В. С. Лазарева «Начала теории развивающихся педагогических систем» [10]. Недостаточность теоретических построений, осмысляющих социально-педагогическую ситуацию в соответствии с современным воспитанием, ощущается многими специалистами [1; 13; 17; 19]. Но построение новой теории будет актуально, если:

1) старые теоретические конструкции не соответствуют новым эмпирическим данным (экспериментальным или жизненным);

2) для новых теоретических конструктов – накопившиеся в данной науке (и в смежных с ней науках) идеи, положения, понятия не объединены в сеть логически взаимосвязанных утверждений в рамках предмета данной науки;

3) углубляются противоречия между научными формулировками и языком, а также содержанием государственных управленческих и квазиидеологических текстов, связанных с образованием [21]. На наш взгляд, для той части педагогической науки, которая обращена к педагогической деятельности как воспитательной, актуальны все названные моменты.

На изменения в последние десятилетия эмпирики образовательной реальности (трансформация поведения, мышления, от-

ношений школьников; противоречивые процессы в динамике позиций и компетентности педагогов; организационные изменения в образовательных организациях, стимулируемые реформами образования) указывается во многих аналитических текстах и обсуждениях [3; 17; 19].

Примером второй предпосылки является появление в научных текстах и дискурсах последних лет таких относительно новых для педагогики понятий, как: «идентичность», «субъектность», «полисубъектность», «детско-взрослая общность», «подростковые и молодежные практики», «киберсоциализация», «эвентопедагогика», «пространство детства», «уклад» [1; 3; 7; 12; 17; 19; 22; 23]. Причем толкование перечисленных понятий у разных авторов отличается.

Иллюстрацией третьей предпосылки могут быть некоторые утверждения Стратегии развития воспитания на 2015–2025 гг. Например, «формирование у детей (!) ответственности за будущее России» (!?), или «развитие в детской среде ответственности, принципов (!?) коллективизма и социальной солидарности» [21, с. 12]¹.

¹ Мы, вслед за А. В. Мудриком, различаем социальное воспитание как воспитание в образовательных (воспитательных) организациях и другие виды воспитания (семейное, религиозное, дисоциальное) [12].

Значимость названных фактов образовательной, управленческой и научной деятельности и стали основанием для нашей попытки построения начал педагогическо-психологической теории социального воспитания. *Объектом* предлагаемой теоретической разработки является социальное воспитание¹. *Предметом теории* – культурно-психологическая сторона («срез») социального воспитания. Под культурно-психологическим «срезом» социального воспитания мы будем понимать трактовку его феноменов, исходя из современных интерпретаций психологических и культурологических идей, относящихся к существованию и развитию человека, культурно-исторической психологии Л. С. Выготского и деятельностного подхода в образовании.

Основания теории

Базовые понятия. Базовыми понятиями нашей разработки являются: «теория», «педагогико-психологическая теория», «социальное воспитание», «культура», «воспитательная организация».

Под *теорией* в данной работе мы будем понимать систему логических построений, опирающихся на недоказываемые в рамках этих построений утверждения (аксиомы) [16]. Для *педагогико-психологической теории* такими утверждениями являются положения, относящиеся к психологической природе человека и его развитию. Поскольку единого общепринятого в психологии набора таких утверждений не существует, при разработке педагогико-психологической теории необходимо присоединиться к какой-либо авторитетной концепции психологии человека. Основания такого присоединения носят в той или иной мере характер веры, доверия разработчиков к тем или иным идеям, утверждениям, взглядам.

В данной статье автором в качестве таких исходных положений используются идеи,

тезисы современных трактовок культурно-исторической и деятельностной психологии (А. Г. Асмолов, Дж. Брунер, В. И. Слободчиков и др.) [2; 4; 8]. Собственно педагогическая теория в этом случае будет логическим построением, выведенным из базовых психологических и культурологических утверждений как аксиом.

Еще одним базовым понятием в нашем построении является понятие *социального воспитания*. Под социальным воспитанием в данной работе понимается относительно планомерное создание условий для становления человека, его социальной адаптации, ценностной ориентации и самореализации в контексте целей и организации жизнедеятельности образовательной (воспитательной) организации [12]. Как известно, существует достаточно разработанная теория социального воспитания А. В. Мудрика. Но она рассматривает социальное воспитание под социолого-психологическим углом зрения.

Следующим базовым понятием в нашей разработке является «*культура*». Под культурой в данной статье будет пониматься комплекс способов деятельности, норм поведения, ценностей, принимаемых в качестве нормативных ориентаций в данной социокультурной общности (стране, этносе, организации).

Последнее из используемых нами базовых понятий – «*воспитательная организация*». Воспитательная организация в данном тексте будет трактоваться как социальная организация (объединение людей, созданное для реализации определенных социальных функций), имеющая в качестве одной из своих особенностей функцию социального воспитания.

Психологические основания. Поясним психологические основания для построения педагогико-психологической теории социального воспитания. В качестве базовых (аксиоматических) оснований выступают следующие психологические утверждения:

– человек, как и все живое, *активен* (имеет внутренние источники физического движения и психических процессов);

– внутренние источники активности человека (его *потребности*) – состояния напряжения, в которых выражаются нужды существования и развития человека как организма и социального существа;

¹ Выделено нами. Идеи развития ответственности, коллективизма, социальной солидарности – абстракты, и в таком виде противоречат выявленным в психологии особенностям детей конкретного возраста в конкретной социальной ситуации. (Приведенные примеры далеко не единичны)

– человек воспринимает мир *избирательно*, в соответствии с характером и направленностью своей активности, порождаемых как его потребностями, так и особенностями среды (природной и социокультурной), в которых содержатся возможности удовлетворения этих потребностей;

– человек становится социальным человеком, *осваивая и создавая* социальные формы своей активности, которые предъявлены ему в форме культурных образцов и ориентиров (знаков, способов действия, символов);

– освоение и порождение социальных форм человеком происходит в процессе *взаимодействия с другими людьми*;

– взаимодействие между людьми имеет определенное задаваемое культурой *содержание и культуропорожденный способ* его существования и развития;

– культурное содержание и культуропорожденный способ взаимодействия являются источниками освоения и порождения социальных форм поведения и психического мира человека;

– условие освоения и порождения социальных форм существования и развития человека – *значимость* взаимодействия с другими людьми (соответствующего содержания и способов) для *удовлетворения его потребностей*;

– активное начало в человеке, человек как источник активности обозначаются понятием *«субъект»*; субъект, субъектность человека имеют свои уровни становления и развития (субъект действия – субъект деятельности – субъект жизнедеятельности);

– факт непосредственного взаимодействия человека с другими людьми, в рамках определенных пространственных и временных границ, обозначается понятием *«ситуация»*; ситуация взаимодействия ребенка с другим человеком – «живая» ситуация, характеристики и особенности которой в той или иной мере разворачиваются спонтанно (на основе механизма самоорганизации), т. е. не имеют заранее заданных форм;

– общие эмоции и близкие смыслы (личные ценности) участников, порождаемые данной ситуацией, делают ее значимой для «действующих лиц»; наличие в ситуации данных образований обозначается понятием «событие» (событийная ситуация).

Основные положения (ядро теории)

Опираясь на выделенные выше основания, опишем сначала устойчивые характеристики педагогического взаимодействия, содержащего воспитательный потенциал («статику» взаимодействия), а затем охарактеризуем динамический аспект такого взаимодействия (его динамику).

«Статика» воспитательного взаимодействия. Статический аспект воспитательного взаимодействия (как взаимодействия ребенка и взрослого в педагогико-воспитательной позиции) может быть охарактеризован следующими положениями.

1. Признание факта активности ребенка как предпосылки возможности становления человека.

2. Наличие значимых «других» как носителей возможностей удовлетворения потребностей ребенка.

3. Наличие в значимых «других» социокультурного «багажа» (актуальных для ребенка знаний, способов действий, норм общения, ценностей как ресурсов для его социализации и индивидуализации).

4. Наличие ситуации взаимодействия со значимым «другим» как носителем знаково-символической формы культурного содержания (в определенных пространственно-временных рамках).

5. Презентация значимым «другим» этого ресурса в знаково-символической форме, обращенной к ребенку и «узнаваемой» им в более или менее адекватном виде.

6. Наличие условий порождения и поддержки таких ситуаций:

– пространственно-временная возможность такой ситуации (находится ли у ребенка и педагога время и место для соответствующей встречи);

– общее значение ситуации для ее участников (когда одна и та же ситуация ребенком воспринимается как возможные санкции, а педагогом как помощь ребенку, «встреча» (психологически) не состоится);

– возможность подкрепления знаково-символического характера взаимодействия в знаковой и образной формах;

– возможность деятельностного порождения освоения, присвоения и созидания знаково-символической формы (культурного содержания) в процессе взаимодействия;

– существование данных ситуаций в контексте детско-взрослой общности (объединений детей и взрослых на основе переживаемого ими чувства принадлежности друг к другу) [20; 23].

Динамика воспитательного взаимодействия. Динамический аспект воспитательного взаимодействия (его появление, развитие, трансформация) опишем как взаимосвязь трех феноменов: субъектности, деятельности и общения.

– Порождения и изменения субъектности, деятельности и общения в ситуациях взаимодействия *взаимосвязаны*. Педагогически исходным в этой триаде является общение, в содержании которого потенциал «движения» от действия к деятельности и потенциал порождения авторства (как уровня субъектности) действий и деятельности. В самой же динамике как развитии (а не как порождении) воспитательного взаимодействия исходным может быть любая составляющая триады. Инициативность (как проявление субъектности) поведет за собой деятельность и общение; погружение в деятельность разовьет общение и субъектность; развитие общения потребует деятельности и изменит субъектное начало человека. Собственно за этими положениями – возможность «трех практических педагогик» («педагогика от общения», «педагогика от субъектности», «педагогика от деятельности»), через каждую из которых в силу системности человека возможны достижения схожих результатов.

– Дополнительный момент для понимания характера этой динамики – наличие/отсутствие в этих взаимопорождениях рефлексивного начала как *фиксации значимости* для участников взаимодействия значений, умений, норм, ценностей, отношений, проявляющихся в деятельности и общении в словесных и образных (в том числе символических) формах в виде осознания и переживания.

– Определим, как в этих процессах осуществляется развитие субъектности, деятельности и общения.

Для субъектности характерна динамика от субъекта действия к субъекту деятельности и далее к субъекту жизнедеятельности. Для деятельности свойственно освоение действия, далее – деятельностей и, нако-

нец, жизнедеятельности как формы своего бытия. В общении наблюдается динамика от ситуативного, «случайного» контакта к общению как средству построения действия и деятельности и от него – к самоценному общению.

Эта тройственная динамика отражается в аксиологических, рефлексивных и эмоциональных образованиях:

– динамика ценностная: от принятия социальных ценностей к ценностным ориентациям (ориентациям на эти ценности) при реализации деятельности и своего общения и далее к принятию избранной ценности как основания для своей жизнедеятельности (личным смыслом);

– динамика рефлексивная (как сдвиги в значимости и сложности оформления *для себя* субъектности и ценности);

– переживание изменений в процессе воспитательных взаимодействий их участниками как значимых, смысловых (событийность развертывающихся ситуаций).

Последняя особенность динамики субъектности, деятельности и общения имеет скачкообразный (синергетически закономерный) характер этих изменений.

Варианты педагогических (воспитательных) взаимодействий. Охарактеризованные процессы проявляются по-разному, в зависимости от ориентации педагогического взаимодействия как развивающего или сохраняющего (закрепляющего) достигнутый уровень развития.

Отразим это утверждение в виде таблицы.

Прокомментируем эти варианты. На первый взгляд, мы опять, как при традиционной трактовке воспитания, попали в «дурную бесконечность»: и это надо, и то; и это важно, и другое. Но это не так. Во-первых, сохраняющий вариант взаимодействия в значительной степени осуществляет жизнь (в сфере стихийной и институализированной социализации в терминах А. В. Мудрика). Поле профессиональной работы воспитателя, точнее, сферы его взаимодействия с растущим человеком скорее относятся к развивающему ориентированному взаимодействию.

Во-вторых, за вариантами педагогического взаимодействия «прячется» операциональная модель создания «события» воспитания. Вот ее основные тезисы.

Варианты педагогического взаимодействия

Составляющие взаимодействия	Развивающая ориентация взаимодействия	Сохраняющая ориентация взаимодействия
Активность ребенка	Как основная ценность, требующая признания и поддержки	Как сфера регулирования, приведения к норме
«Другие»	Наличие значимых «других» как носителей возможностей удовлетворения перспективных потребностей	Как источник культурного содержания и регулирующая сила
Социокультурный ресурс	Социокультурный ресурс как значимое культурное средство для удовлетворения перспективных потребностей	Социокультурный ресурс как средство оформления социальности (поведенческой нормы и норм когнитивных действий)
Формы презентации ресурса	Знаковая и символическая формы, порождающие личностные смыслы	Знаковые формы, порождающие общее знание
Ситуация	Как факт наличия ребенка в реальном (и воображаемом) взаимодействии со значимым «другим»	Как факт пространственно-временных границ взаимодействия, безотносительно значимости «другого»
Форма подкрепления процессов во взаимодействии	Рефлексия в знаковой и образной форме	Через позитивное и негативное подкрепление поведения
Субъектность	Через порождение авторства в деятельности, деятельности, общении	Как закрепление задаваемого действия, деятельности, форм общения

Чтобы воспитание «состоялось» необходимо:

– взрослому стать (быть) значимым для растущего человека (отвечать на его возрастные и индивидуальные потребности и интересы);

– «потянуть» за любую из трех «ниточек»: субъектность, деятельность, общение, и тогда другие две, не сразу, но «потянутся» за нашей нитью (если мы будем именно «тянуть», развивать нить»).

Чтобы «нить не порвалась» необходимо переводить события и ситуации жизни ребенка в его мысли и образы.

В-третьих, под перспективными потребностями в нашей модели имеются в виду становящиеся, возникающие потребности человека, подталкивающие его к развитию. (В модели А. Маслоу – это потребности уровня, который надстраивается над уровнем удовлетворенных потребностей.)

Контексты воспитательного взаимодействия

Социокультурный контекст. Чтобы обсудить социокультурный контекст воспитательного взаимодействия, необходимо назвать

те характеристики культуры, которые ближе всего к проблемам и задачам воспитания.

Нам близко выделение среди функций культуры консервативной (сохраняющей) и инновационной. Содержание культуры и формы ее существования в применении к задачам поддержки и становления человека конкретны и соотносятся с историей данной культуры и культурной ситуацией. Современная культура выполняет функции сохранения социальности и ее изменения, соответственно в освоении и порождении культуры ребенком важно разводить поддержку консервативного (сохранного) слоя культуры и инновационного. Это верно и для культуры современной России.

Реализация в социальном воспитании консервативной функции российской культуры предполагает удержание таких ценностных ориентиров, норм и умений, как:

– компетентность в традиционной практическо-бытовой сфере – авторитетность взросления (взросление как ценность);

– ценность исторической культуры (восприятие себя как принадлежащего культуре и традициям своего народа, социального слоя);

– компетентность во взаимодействиях в традиционных социальных общностях

(в семье, школе, иных повседневных социальных институтах);

– принадлежность к традиционным общностям (семья, друзья, товарищи), ведущая к семейной, школьной, сверстнической идентичностям¹;

– институциональность нравственности (традиционной морали), принятие моральных норм как данности².

Реализация в социальном воспитании инновационной функции культуры предполагает:

– порождение и освоение культурных форм сетевых интернет-взаимодействий;

– освоение культурных форм рыночных взаимодействий (действий на основе ограниченной правом конкуренции, социального доверия и договорных отношений);

– порождение и освоение культурных форм внерыночных взаимодействий (волонтерство и тому подобные виды деятельности);

– присвоение демократических форм социальности (опыт нормотворчества, участие в организаторской деятельности, участие в выборных процедурах);

– освоение и порождение культурных форм патриотизма (принадлежности к истории культуры и освоенности развивающих историческую культуру действий), а также восприятие этого освоения как ценности;

– приобретение опыта культурных действий в ситуациях неопределенности (принятие вариативности решений, позиций, диалога позиций как нормы).

Определим формы культурно-психологической динамики. Такими формами являются взаимопорождающие и взаимопределяющие процессы *самоопределения* в культуре, становления компетентности как личностного знания и становления различных видов *социальной идентичности*. Причем все эти процессы разворачиваются, по крайней мере, в четырех масштабах: «Я», «Близкие», «Организация», «Историко-культурный масштаб». Охарактеризуем эти про-

цессы под углом зрения нашей концепции.

Самоопределение включает выработку понимания себя и отношения к себе как «отличности», индивидуальности; решения вопроса о соотношении «Я» и своих «Ближних» (родителей, друзей); место «Я» в организации (в школе); место «Я» в отношении к культуре и истории своего народа и страны.

Компетентность включает становление себя как человека знающего себя и мир своих близких (родителей, друзей, товарищей) и умеющего с ними взаимодействовать; как знающего нормы, традиции «своей школы» и умеющего в ней действовать; знающего культуру и историю народа (страны) и осознающего способы ее познания и действия в ней.

Идентичность включает переживания и понимания своего «Я» как особенного, индивидуального; как сына (дочери) своих родителей, брата (сестры) своих братьев (сестер), друга своих друзей; «гражданина» своей школы; человека своей культуры и своей страны [6; 22].

Обозначим прагматические выводы, прагматические уроки выделенных психолого-педагогических и культурно-психологических характеристик воспитательных взаимодействий.

Первый вывод, идущий от понимания человека как системной целостности – взаимосвязь самоопределения, компетентности (как личного знания) и идентичности. Развивая один из этих процессов, мы, как правило, получаем эффекты в других. Развивая стремление и умение определить себя (самоопределение), получим избирательность (личностность) знания и отнесение себя к какому-либо социальному институту (идентичность). Порождая и поддерживая идентичности, получаем отклики в самоопределении и в компетентности. Развивая компетентности как личностное знание, закладываем возможности самоопределения и становления идентичностей³.

Второй вывод. Эти процессы стоит трактовать и как процессы, разворачивающиеся в конкретной детско-взрослой общности. Они есть силы, механизмы ее становления

¹ Идентичность здесь как чувство соответствия своих проявлений ожиданий в соответствующей общности и в той или иной мере осознание этого соответствия как правильного, «нормального».

² Анализ этих понятий в применении к проблематике образовательной организации см. в [15].

³ Мы в этих утверждениях опираемся на системное понимание человека, одним из признаков которого является перестройка целого при изменении одного из элементов.

и развития. Но социальное воспитание не заканчивается проявлением детско-взрослой общности. В ее контексте (именно в ее контексте!) возможна специальная педагогическая работа, которую А. В. Мудрик обозначает как помощь в индивидуальном развитии, а педагоги, идущие вслед за О. С. Газманом, называют и конкретизируют как педагогическую поддержку в становлении субъектности ребенка [5; 8; 11].

Организационный контекст воспитательного взаимодействия. Воспитательное взаимодействие, как правило, развертывается не в «безвоздушном пространстве», а в контексте жизнедеятельности воспитательной организации. Педагогико-психологическая теория воспитания не может игнорировать этот факт и должна ввести в свое содержание идеи, понятия, описывающие социальное воспитание в организациях, наиболее корреспондирующих с базовыми положениями нашей теоретической разработки.

В теории воспитания и в теориях образования используются такие понятия, характеризующие воспитательный (личностно-развивающий) потенциал организаций, как «воспитательная организация», «культура школы» и «организационная культура», «уклад»¹.

Наиболее общее из них, на наш взгляд, – «*воспитательная организация*» как вид социальной организации. Следующее, по общности, понятие – «*культура образовательного учреждения как социальной организации*» (и близкие к ним по содержанию понятия: «*культурная среда школы*», «*организационная культура образовательного учреждения*»). Более частный аспект жизнедеятельности воспитательной организации определяется понятием «*уклад образовательного учреждения*». Уклад – это соорганизация элементов образовательного процесса, которая задает стиль отношений в школе.

А. В. Мудрик выделяет в воспитательной организации следующие составляющие:

а) материальные, пространственные, временные условия для жизнедеятельности организации;

б) жизнедеятельность воспитательной организации как комплекс реализуемых в образовательной организации различных деятельностей и форм общения;

в) нормативно-ценностную сферу организации, задающую правила поведения и взаимоотношений [12].

Эти составляющие воспитательной организации можно трактовать как взаимовлияющие и взаимопорождающие: каждая из них является условием для существования других. Исчезновение любой из этих подсистем приведет к исчезновению воспитательной организации как феномена. Каждая из них выполняет функцию среды для остальных и в то же время их существование не может быть без существования связей воспитательной организации как целого с окружающей социокультурной средой.

В понятии «*культура образовательного учреждения*» и в близких ему понятиях «*культурная среда школы*», «*организационная культура образовательной организации*» содержится системный феномен «*культурного*» слоя существования воспитательной организации: разделяемые членами организации ценности, связанные с ее жизнедеятельностью; провозглашаемые и реально действующие нормы организационного поведения; ожидания относительно ее функционирования и перспектив. В них акцентируется наличие интегрирующей деятельности образовательного учреждения ценностного ядра: разделяемых педагогами (а иногда и школьниками) ценностей.

При характеристике культуры образовательной организации важно различать *содержание*, ее компоненты и *формы проявления* (символы, традиции, обычаи, ритуалы, мифологию).

Несмотря на различие этих концепций, во многих из них акцентируется обращенность норм и ценностей к таким реалиям жизни организации, как отношение к деятельности, существующие способы коммуникации и язык («общенческая» сфера жизнедеятельности), отношение к режиму организации, отношение членов организации друг к другу. Но деятельности, практики общения, отношения не существуют независимо друг от друга, и (с точки зрения теории организационной культуры) одной из сил, объединяющей организацию в целостность, и являются

¹ Нам близко различение нравственности и морали, но в данном тексте мы их рассматриваем как синонимы.

принимаемые членами организации ценности и нормы, корреспондирующие с целями организации. Средой для культуры организации являются и сама жизнедеятельность организации, и материально-пространственно-временные условия ее бытия, и внешние социокультурные условия.

Понятие «уклад жизни образовательной организации» [1] охватывает скорее внешнюю сферу воспитательной организации, проявление в жизнедеятельности организации, слабо рефлексивной детьми и педагогами, событий повседневности, наличного режима, стиля поведения и общения.

В классической теории воспитания самым используемым для интегративной характеристики воспитания является понятие воспитательной системы образовательной организации [9]. Но этим весьма распространенным понятием охватывается только особый, достаточно высокий уровень организации и реализации социального воспитания в образовательной организации (по экспертным оценкам 5–10 % от всех школ).

Подведем итог нашего краткого анализа понятийной рамки воспитательной организации. С позиций нашего подхода, наиболее актуальны те положения соответствующих теоретических конструкций, которые рассматривают интегративные характеристики образовательной (воспитательной) организации как катализаторы, усиливающие или ослабляющие возможности непосредственного воспитательного взаимодействия. Поэтому наиболее значимы для нашей теоретической разработки те составляющие культуры образовательной организации (воспитательной системы, уклада), которые обращены к стилям поведения и общения, а также к тем ценностям, что «прячутся» в тени этих стилей.

Педагог как воспитатель. В контексте всех предыдущих тезисов становится яснее и представление о педагоге как воспитателе. Опишем это представление в виде кратких тезисов (модели педагога как воспитателя).

Во-первых, никаких внеситуативных качеств педагога, определяющих его успешность в сфере воспитания, вероятно, не существует. Существуют только качества, характеризующие педагога, его соотношения с данной ситуацией и желаемыми способами действий. Обобщенно, с деятель-

ностных позиций, стоит говорить о трех характеристиках человека как педагога-воспитателя:

– мотивационной (как в той или иной мере значимости, ценности для педагога общности с растущим человеком в данной ситуации);

– операциональной (как владением средствами, умениями поддерживать эту общность и в ее рамках предьявлять и удерживать в поле взаимодействия культурные содержания);

– компетентностной (как владением значимым для существования и развития данного человека содержанием, а также действиями в ситуации, соответствующей данному социокультурному контексту).

Как и в анализе изменений воспитанника как личности, стоит интерпретировать наличие и действенность этих характеристик с системной точки зрения. Овладение и результативное использование педагогом средств для поддержки и развития общности с воспитанником усиливает мотивацию (по механизму сдвига мотива на цель) и подталкивает к поиску соответствующего культурного содержания. Поиск адекватного ситуации культурного содержания ставит вопрос о способах, средствах его внесения в поле взаимодействия, что ведет к усилению мотивации. Усиление мотивации на построение культуросодержащей общности с детьми (источником такого усиления может быть и динамика жизненных смыслов) ведет к поиску средств и соответствующего поддерживающего и развивающего культурного содержания.

Каков прагматический аспект этих утверждений? Из них следуют такие профессионально-образовательные, управленческие и аналитические выводы.

Становление человека как педагога-воспитателя происходит в порождении, поддержке развития единства мотивационного, операционального и культурно-компетентностных характеристик.

Образовательная система, запускающая эти процессы, – это система, создающая ряд последовательно усложняющихся и дифференцирующих модельных и реальных ситуаций, подготавливающих опыт мотивированности, действенности и культуропорождающей общности с другим человеком

(здесь стоит вспомнить идущий, в том числе от Е. Шулешко, тезис о порождении педагогической профессиональности в проблемно-ориентированном профессиональном общении).

Управленческая система, поддерживающая и развивающая данные процессы, – это система стимулирования актуализации факта детско-взрослой общности, принятия ее как профессиональной ценности и оснащения действий педагога и ребенка в ситуациях такой общности средствами и источниками, адекватных возрасту и ситуации культурного содержания.

Аналитика, обнаруживающая феномены, связанные с появлением и динамикой детско-взрослой общности, – это поиск и применение аналитических средств фиксации мотивационных, операциональных и культурно-компетентностных феноменов в контекстах детско-взрослой общности и специфики конкретных ситуаций.

Завершим наш поиск начал педагогическо-психологической теории социального воспитания в форме итоговых положений и указаний на границы развиваемого теоретического построения.

Итоговые положения

1. Единицей анализа педагогико-психологической теории социального воспитания является детско-взрослая общность, в которой взрослый находится в той или иной мере в педагогической (воспитательной) позиции.

2. Детско-взрослая общность существует в форме появления, развертывания и завершения «живых» ситуаций: ограниченных пространством и временем циклов взаимодействий, развитие которых не задается (не полностью задается) начальными условиями и нормами.

3. Воспитательно-развивательный характер данных ситуаций определяется наличием в ней «событийности», общих переживаний и смыслов взрослых и детей (по поводу внесенного в эти переживания содержания и форм взаимодействия).

4. Культурное содержание и культурогенерируемые способы взаимодействия в «живой ситуации» – есть проявление, взаимовлияние и трансформация детской

(«пространства детского мира») и взрослой (в частности, педагогической) культур.

5. Основные воспитательные функции «живых» ситуаций: становление, развитие субъектности оформления и развитие ценностных (смысловых) образований ее участников.

6. Становление, развертывание, трансформация детско-взрослых общностей происходит в образовательной (воспитательной) организации под влиянием ее организационных характеристик, различные аспекты которых отражены в понятиях уклада, организационной культуры, социально-психологического климата, воспитательной системы образовательного учреждения.

7. Становление, развертывание, существование, трансформация образовательной организации (как воспитательной организации) и наличествующая в ней детско-взрослая общность происходят под влиянием социокультурного контекста, включающего существенную часть полимасштабного спектра факторов социализации [8], катализирующих как консервативные (сохраняющие), так инновационные тенденции в социальном воспитании.

8. Задача наращивания воспитательного потенциала образовательных организаций (и детско-взрослых общностей) в современной российской социокультурной ситуации – это задача соединения в адекватных социализирующих и развивающих формах социокультурных (в частности, культурно-педагогических) традиций и ответов на социальные и культурные цивилизационные вызовы.

9. Предпосылкой решения этих задач является подготовка и поддержка педагогов, способных проявлять, удерживать, трансформировать детско-взрослые событийные ситуации, и организаторов воспитания, умеющих поддерживать, развивать организованный воспитательный контекст с учетом и использованием социокультурных трансформаций и изменений.

Границы и проблемы

По объекту теории. Мы претендуем на теоретическое рассмотрение социального воспитания как воспитания в образовательной (воспитательной) организации и не ста-

вим своей задачей анализ семейного, религиозного, диссоциального, коррекционного воспитания.

По предмету теории. Представленные начала теории носят педагогико-психологический характер, т. е. в качестве основания в данной теории берутся, прежде всего, психологические положения. Однако теория претендует не на психологическую, а на педагогическую концепцию (претензия на психологическую теорию должна была выразиться в тщательном анализе механизмов психологических проявлений и трансформации участников воспитательного взаимодействия, что в данном материале не представлено).

По основаниям. В рамках предъявленно-го материала психологическим основанием теории социального воспитания являются идеи и положения культурно-исторической и деятельностной психологии в их современной трактовке. Другие психологические основания (психоаналитические, когнитивистские, феноменологические и пр.) дали бы другие варианты теории социального воспитания (этот момент отчетливо проанализирован в статье Е. Ю. Савина и А. Е. Фомина [18]).

Дискуссионным является вопрос о возрастных границах субъектов воспитатель-

ного взаимодействия, относительно которых развертывался представленный анализ. Вероятно, проблематичным является применение данной теоретической конструкции к образовательным (?), воспитательным (?) ситуациям для детей раннего дошкольного возраста и студентов.

Представленные теоретические начала слабо (недостаточно) корреспондируются с наличными социальными процессами, явлениями и тенденциями в российском обществе и государстве. Теоретическое развертывание этого аспекта социального воспитания, вероятно, должно реализоваться в форме других (не педагогико-психологических) построений: социолого-педагогических, культурологическо-педагогических, политологическо-педагогических.

Развитие положения не выходит за рамки современной (и ближайшего будущего) культурно-технологической ситуации. Есть достаточно серьезные основания считать, что уже через 10–15 лет культурно-технологический контекст социального воспитания будет существенно меняться, и это потребует переосмысления теоретических конструктов относительно педагогико-психологической составляющей теории *будущего социального воспитания* [3; 15; 18].

Библиографический список

1. Александрова Е. А. Воспитание современного ребенка // Психолого-педагогические и социальные проблемы гуманизации пространства детства: сб. науч.-метод. материалов. – М.: АНО «ЦНПРО», 2011. – С. 78–82.
2. Асмолов А. Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы. – М.: Просвещение, 2012. – 447 с.
3. Битянова М. В., Меркулова Т. В., Беглова Т. В., Теплицкая А. Г. Развитие универсальных учебных действий в школе (теория и практика). – М.: Сентябрь, 2015. – 208 с.
4. Брунер Дж. Культура и образование. – М.: Просвещение, 2006. – 224 с.
5. Газман О. С. Неклассическое воспитание. – М.: МИРОС, 2002. – 276 с.
6. Григорьев Д. В. Детско-взрослая общность в образовании: не потерять смысл // Народное образование. – 2015. – № 4. – С. 167–170.
7. Демакова И. Д. Гуманизация пространства детства: теория и практика. – М.: Новый учебник, 2003. – 256 с.
8. Исаев Е. И., Слободчиков В. И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах: учебное пособие. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. – 432 с.
9. Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 256 с.
10. Лазарев В. С. Начала теории развивающихся педагогических систем // Педагогика. – 2015. – № 6. – С. 13–24.
11. Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Педагогика поддержки. – М.: МИРОС, 2001. – 208 с.
12. Мудрик А. В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 2013. – 240 с.
13. Поляков С. Д. Реалистическое воспитание. – М.: Педагогический поиск, 2004. – 176 с.
14. Поляков С. Д. Психопедагогика школы: научно-популярная монография с элементами научной фантастики. – Ульяновск: УлГПУ, 2011. – 325 с.
15. Поляков С. Д. О системном подходе

к социальному воспитанию // Вопросы воспитания. Научно-педагогический журнал. – 2014. – № 4 (21). – С. 52–56.

16. *Ракитов А. И.* Анатомия научного знания. Популярное введение в логику и методологию науки. – М.: Политиздат, 1969. – 206 с.

17. *Ромм Т. А.* Воспитание: повестка на завтра // Вопросы воспитания. – 2015. – № 1. – С. 78–85.

18. *Савин Е. Ю., Фомин А. Е.* Предмет педагогической психологии: психология обучения и/или психология воспитания? // Вопросы психологии, 2008. – № 5. – С. 126–130.

19. *Селиванова Н. Л.* Возможные направления изменения воспитания в современной социальной ситуации // Вопросы воспитания. – 2015. – № 1. – С. 54–68.

20. *Степанов П. В., Степанова И. В.* Оценка качества и анализ воспитания в основной и средней школе: пособие для учителей общеобразовательных организаций. – М.: Просвещение, 2014. – 80 с.

21. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. [Электронный ресурс]. – URL: government.ru/docs/18312/ (дата обращения: 15.02.2016).

22. *Шакурова М. В.* Формирование российской гражданской идентичности: проблема педагога // Педагогика. – 2014. – № 3. – С. 83–91.

23. *Шустова И. Ю.* Детско-взрослая общность и ее со-бытийные характеристики. Новые ценности образования // Событийность в образовательной и педагогической деятельности. – 2010. – Вып. 1 (43). – С. 22–33.

Поступила в редакцию 17.01.2016.

Polyakov Sergey Danilovich

Dr. Sci. (Pedag.), Professor; snpolyakov@mail.ru, Ulyanovsk

HE BEGAN PEDAGOGICAL PSYCHOLOGICAL THEORIRS OF SOCIAL EDUCATION

Abstract. This article is an attempt to develop started pedagogical-psychological theory of social education. The article formulates the basic concepts of the theory, describes the static and dynamic aspects of educational cooperation, characterized by its institutional and cultural context. In the present text referred to the psychological and cultural base of the theory developed, describes its “nuclear” position, made some pragmatic conclusions indicate the boundaries developed by theoretical constructs. In the context of the theoretical propositions spelled generalized model of the teacher-tutor and the conditions of his professional formation.

Keywords: theory, social education, educational interaction, educational organization, culture, teacher-tutor.

References

1. Aleksandrova, E. A., 2011. Vospitanije sovremennogo rebenka [Raising modern child]. Psikhologo-pedagogicheskije i social'nyie problemy gumanizacii prostranstva detstva [Psycho-pedagogical and social problems of humanization childhood space]. Moscow: ANO “TSNPRO”, pp. 78–82 (in Russ.).

2. Asmolov, A. G., 2012. Optika prosveschenija: sociokul'turnye perspektivy [Optics Education: Sociocultural Perspectives]. Moscow: Education, 447 p. (in Russ.).

3. Bitjanova, M. V., Merkulova, T. V., Beglova, T. V., Teplitskaya, A. G., 2015. Razvitije universalnyh uchebnyh dejstvij v shkole (teorija i praktika) [Development of universal educational activities at school (theory and practice)]. Moscow: September, 208 p. (in Russ.).

4. Bruner, J., 2006. Kultura i obrazovanije [Culture and education]. Moscow: Education, 224 p. (in Russ.).

5. Gazman, O. S., 2002. Neklassicheskoe vospitanije [Nonclassical education]. Moscow: Miros, 276 p. (in Russ.).

6. Grigoriev, D. V., 2015. Detsko-vzroslojaja obshchnost' v obrazovanii: ne poterjat' smysl [Children and adult community in education: do not lose the meaning]. Narodnoye obrazovaniye [Education], 4, pp. 167–170 (in Russ., abstr. in Eng.).

7. Demakova, I. D., 2003. Gumanizacija prostranstva detstva: teorija i praktika [Humanization childhood space: Theory and Practice]. Moscow: New textbook, 256 p. (in Russ.).

8. Isaev, E. I., Slobodchikov, V. I., 2013. Psihologija obrazovanija cheloveka: Ctanovlenije subjektivnosti v obrazovatelnyh processah: uchebnoje posobie [Human Psychology Education: Formation of subjectivity in the educational process: a tutorial]. Moscow: PSTGU Publ., 432 p. (in Russ.).

9. Karakovsky, V. A., Novikova, L. I., Selivanova, N. L., 2000. *Vospitanije? Vospitanije... Vospitanije!* [Parenting? Parenting... Parenting!]. Moscow: Russian Pedagogical Society, 256 p. (in Russ.).
10. Lazarev, V. S., 2015. *Nachala teorii razvivajuschikhsja pedagogicheskikh system* [Beginning theory developing pedagogical systems]. *Pedagogika* [Pedagogy], 6, pp. 13–24. (in Russ., abstr. in Eng.).
11. Mihajlova, N. N., Yusfin, S. M., 2001. *Pedagogika podderzhki* [Support in Education]. Moscow: Miros, 208 p. (in Russ.).
12. Mudrik, A. V., 2013. *Socialnaja pedagogika* [Social pedagogy]. Moscow: Academy, 240 p. (in Russ.).
13. Poljakov, S. D., 2004. *Realisticheskoe vospitanije* [Realistic training]. Moscow: Teaching Search, 176 p. (in Russ.).
14. Poljakov, S. D., 2011. *Psihopedagogika shkoly* [School Psycho]. Popular scientific monograph with elements of science fiction. Ulyanovsk: UIGPU Publ., 325 p. (in Russ.).
15. Polyakov, S. D., 2014. *O sistemnom podkhode k social'nomu vospitaniju* [On a systemic approach to social education]. *Voprosy vospitanija. Nauchno-pedagogicheskij zhurnal* [Problems of education. Scientific-pedagogical magazine], 4 (21), pp. 52–56 (in Russ., abstr. in Eng.).
16. Rakitov, A. I., 1969. *Anatomija nauchnogo znanija. Populjarnoje vvedenije v logiku i metodologiju nauki* [Anatomy of scientific knowledge. A popular introduction to logic and methodology of science]. Moscow: Politizdat, 206 p. (in Russ.).
17. Romm, T. A., 2015. *Vospitanije: povestka na zavtra* [Education: Agenda for Tomorrow]. *Voprosy vospitanija* [Questions of education], 1, pp. 78–85 (in Russ., abstr. in Eng.).
18. Savin, E. Yu., Fomin, A. E., 2008. *Predmet pedagogicheskoy psihologii obuchenija i/ili psihologii vospitanija?* [Subject Educational Psychology: Psychology of learning and/or educational psychology?]. *Voprosy psihologii* [Questions of Psychology], 5, pp. 126–130 (in Russ., abstr. in Eng.).
19. Selivanova, N. L., 2015. *Vozmozhnyje napravlenija izmenenija vospitanija v sovremennoj socialnoj situacii* [Possible directions change education in modern social situation]. *Voprosy vospitanija* [Questions of Education], 1, pp. 54–68 (in Russ., abstr. in Eng.).
20. Stepanov, P. V., Stepanova, I. V., 2014. *Ocenka kachestva i analiz vospitanija v osnovnoj i srednej shkole: posobije dlja uchitelej obsheobrazovatelnyh organizatsij* [Evaluation of the quality of education and analysis in primary and secondary schools: a manual for general education teachers. Organizations]. Moscow: Education, 80 p. (in Russ.).
21. *Strategija razvitija vospitanija v Rossijskoj federacii na period do 2025 g.* [Strategy of development of education in the Russian Federation for the period up to 2025] [online]. Available at: government.ru/docs/18312/ (Accessed 15 February 2016) (in Russ.).
22. Shakurov, M. V., 2014. *Formirovanije rossijskoj grazhdanskoj identichnosti: problem pedagoga* [Formation of the Russian civil identity: the problem of teacher]. *Pedagogika* [Pedagogy], 3, pp. 83–91 (in Russ., abstr. in Eng.).
23. Shustova, I. Y., 2010. *Detsko-vzroszlaja obshchnost' i jejo so-bytijnnye harakteristiki. Novyje cennosti obrazovanija* [Children and adult community and its co-existential characteristics. The new value of education]. *Sobytijnost' v obrazovatelnoj i pedagogicheskoy dejatel'nosti* [Eventfulness in educational and teaching activities], 1 (43), pp. 22–33 (in Russ., abstr. in Eng.).

Submitted 17.01.2016

УДК 377+374

Своротова Юлия Владимировна

Аспирант Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, svorotovajulia@mail.ru, Москва

КЛУБ ПО ИНТЕРЕСАМ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ УСПЕШНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье раскрывается актуальность проблемы подготовки педагогических кадров в образовательных учреждениях среднего профессионального образования; обосновывается использование в данной сфере понятия «профессионально-личностная успешность специалиста». Обращаясь к процессу подготовки будущих педагогов, автор представляет опыт реализации в педагогическом колледже программы клуба «Педагог, которого ждут». Эффективным средством обучения и воспитания в рамках занятий клуба является создание общности студентов и педагогов. Клуб по интересам является одним из типов общности и рассматривается как место формирования способностей, необходимых для вхождения студентов в профессиональное сообщество. Автор особое внимание уделяет использованию инновационных педагогических технологий. В заключительной части статьи описываются результаты реализации программы «Педагог, которого ждут».

Ключевые слова: профессионально-личностная успешность, формирование, общность, клуб по интересам, программа, педагогические технологии.

Современный рынок труда нуждается в новом типе работника с высоким уровнем социальной компетентности, адаптации, инициативности и мобильности, который не просто приспосабливается к существующей реальности, а стремится к достижению успеха, к изменению объективного положения вещей не только в частной, но и в социальной жизни. Такие люди составляют необходимый ресурс развития общества. Поэтому проблема профессионального становления молодежи, обеспечения их профессионально-личностной успешности является одной из ключевых для развития отечественного образования и воспитания.

Важную роль в решении данной проблемы должна сыграть система среднего профессионального образования, в первую очередь педагогического. Приоритетный национальный проект.

Для педагогического колледжа особенно важно создать такие условия обучения, которые помогут в перспективе определить успешность жизненного пути студентов, в том числе как специалистов.

Слово «успех», если обратиться к его этимологии, связано с понятием «успеть». «Успешный» – значит успевающий, «успева-

ющий» – делающий все дела вовремя, умеющий согласовывать свои планы и устремления с реальными координатами жизненного времени [1].

Понятие профессиональной успешности является наиболее общим, определяющим качество деятельности специалиста. С. С. Космодемьянская характеризует успешность в профессиональной деятельности как степень реализации возможностей специалиста, которые обусловлены, в том числе, качеством его подготовки, компетенциями и мотивацией [2]. Но современный профессионал определяется не только принадлежностью к определенной профессии, но и творчеством, ответственностью, мобильностью, направленностью на раскрытие собственного личностного потенциала. Это позволяет говорить о профессионально-личностной успешности специалиста.

В рамках дополнительного образования в педагогическом колледже была разработана и реализована программа формирования основ профессионально-личностной успешности в работе клуба «Педагог, которого ждут».

Программа работы данного клуба включала цикл занятий для студентов и преподавателей, направленных на формирование

основ профессионально-личностной успешности. На занятиях участники получили возможность приобрести психологические знания, способствующие успешному развитию личности, найти ресурсы, позволяющие им преодолевать трудности и неудачи, работать над созданием имиджа идеального педагога, открыть секреты педагогической профессии. Формат клуба предусматривал работу и со студентами, которые заинтересованы в педагогической профессии, и с педагогами, которые уже работают в колледже.

Создание подобной общности может стать эффективным средством подготовки студентов к успешной педагогической деятельности. Содержательно-организационную основу клуба составили идеи, взятые из работ отечественных специалистов.

Н. В. Панова отмечает, что становление личности профессионала не может сводиться только к обучению и накоплению опыта, а предполагает именно совместное бытие людей [5]. Совместное бытие можно охарактеризовать как соприкосновение жизней (бытия) нескольких людей, пересечение их в общем эмоционально-психологическом и ценностно-смысловом пространствах. И. Ю. Шустова определяет со-бытийность как качественную характеристику общности, проявляющуюся в чувстве единения и общности у группы людей в условиях общего интереса, события, значимого для всех дела [7].

Общность как предмет исследования впервые возникает в работах В. И. Слободчикова. Общность есть объединение людей на основе общих ценностей и смыслов [6].

Наиболее типичной общностью является клуб по интересам. Сфера интересов может затрагивать врожденные способности и таланты участников, отражать индивидуальные задатки, познавательный интерес, тогда в данном аспекте клуб по интересам отражает индивидуальные интересы юношества, профессионально-личностное самоопределение. Клубы по интересам возникают и функционируют в пространстве социальных институтов.

Занятия в клубе позволяют приобрести необходимый для развития опыт самостоятельной творческой деятельности, опыт проявления и реализации инициативы и ответственности, опыт сотрудничества и эффективного взаимодействия в коллек-

тивном творчестве. Клуб создает активное пространство для самореализации и проявления инициатив, для осознанного определения и смены субъектами своих ролей и позиций в жизни клуба, обеспечивает ресурсы (конкретные умения и навыки) для активной самореализации вне «стен» клуба [8; 10].

Клуб «Педагог, которого ждут» является ярким примером клуба по интересам, занятия в котором строятся на следующих принципах: добровольность, заинтересованность в педагогической профессии, приоритетность целей, ценностей и потребностей развития внутреннего мира самого обучающегося; опора на личные силы и потенциальные возможности личности, вера в эти возможности; безопасность, защита здоровья, прав, человеческого достоинства. При создании клуба мы опирались также на принцип активности участников, на их совместную работу с ведущим. Участники получают возможность не только создать для себя полезную копилку теоретических знаний, но и развить практические навыки и умения взаимодействия с окружающими, самопрезентации, организации деятельности. Здесь важен и обмен опытом, и коллективная работа над задачей, когда люди достигают успеха за счет взаимопомощи и сотрудничества.

Эффективным средством формирования успешности являются инновационные педагогические технологии. Особое внимание в реализуемой программе принадлежит активным групповым методам обучения и воспитания. Они основаны на эффективной обратной связи, непрерывном открытом и свободном общении. Специалисты выделяют следующие способы вовлечения в процесс деятельности, способствующие успеху: решение педагогических ситуаций, практикумы, конкурсы, написание творческих работ, оформление портфолио, дискуссионный клуб, дидактические и ролевые игры, тренировка межличностных взаимодействий с использованием видеозаписи и различные виды социально-психологического тренинга, часы заинтересованного информационного обмена [3; 4].

В процессе занятий в клубе у студентов появляется мотивация на постоянное участие в коллективной деятельности, благодаря чему совершенствуются коммуникативные

навыки, развивается творческий потенциал. Это способствует получению положительных эмоций, обучению адекватно анализировать собственные действия, что, как результат, проявляется в совершенствовании компонентов профессионально-личностной успешности: мотивационно-ценностного, когнитивного, эмоционального, коммуникативного, деятельностного и рефлексивного.

Для повышения показателя профессионально-личностной успешности по мотивационно-ценностному компоненту используется система нематериальных поощрений участников за активную социальную деятельность, а также психологические разминки, игры и упражнения («Мешок с моими мотивами», «Письмо самому себе», «Лучи солнца», «Чемодан» и др.).

Улучшению когнитивного показателя способствует проведение семинаров, круглых столов по актуальным проблемам, часов заинтересованного информационного обмена.

Возрастанию эмоционального показателя помогают игры и тренинги, направленные на улучшение эмоционального микроклимата коллектива («Восковая скульптура», «Бархатные ручки», «Мое настроение», «Тренируем эмоции», «Альпинисты», «Слушаем себя», «Волшебное зеркальце», «Мнения» и др.).

Коммуникативный показатель улучшается за счет проведения дискуссионных клубов, коммуникативных тренингов («Путаница», «Клубочек», «Радио», «Прогулка», «Киолента», «Подари улыбку», «Интервью», «Передай движение», «Встреча», «Пойми меня» и др.).

Деятельностный показатель совершенствуется при организации деятельности, направленной на овладение конкретными поведенческими и деятельностными технологиями, раскрытие творческого потенциала участников. Как правило, в такую деятельность включаются при участии в коллективных творческих делах, конкурсах, играх (игровые «оболочки», игры-проживания, ролевые, деловые игры).

Для развития рефлексивного показателя использовали специальные приемы, такие

как «Незаконченное предложение», метод «Пять пальцев», прием «Шапка вопросов» и др. Подготовка будущих педагогов к рефлексивной деятельности должна опираться на практический опыт, социальные и этические принципы, составляющие основу педагогической профессии [9].

Показателем профессионально-личностной успешности студентов по итогам работы клуба «Педагог, которого ждут» является накопительная система оценки достижений – портфолио. Оно позволяет не только учитывать результаты, достигнутые студентом за определенный период, но и служит ориентиром дальнейшего самосовершенствования и саморазвития: стимулирует мотивацию к деятельности, поощряет активность и инициативу участников к самосовершенствованию, саморазвитию, формирует навыки рефлексивной деятельности. Портфолио позволяет перейти от системы учета результативности деятельности к системе оценивания успешности человека.

В течение года студенты и педагоги, посещавшие клуб, принимали участие в общеколледжных, районных (веревочные курсы, день самоуправления, психолого-педагогическая олимпиада, студенческая весна, школа лидеров, квест), окружных и городских мероприятиях (научно-практические конференции, творческие конкурсы). Это позволяет участникам закрепить навыки и умения, полученные на занятиях клуба «Педагог, которого ждут».

В итоговом анкетировании студенты, участвовавшие в работе клуба, отметили, что стали увереннее чувствовать себя в работе с детьми, в общении с коллегами, родителями воспитанников, появилось желание работать над собой в профессиональной сфере, стали более творчески подходить к решению профессиональных задач.

Таким образом, создание клуба по интересам «Педагог, которого ждут» и реализация разработанной программы в педагогическом колледже способствовали формированию и совершенствованию компонентов профессионально-личностной успешности будущих педагогов.

Библиографический список

1. Ключников С. Ю. Философия успеха: гносеологический анализ: дис. ... канд. филос. наук. – М., 2003. – 145 с.
2. Космодемьянская С. С. Формирование успешности будущих учителей в условиях педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук. – Ка-

заны, 2007. – 189 с.

3. Майер А. А. Сопровождение профессиональной успешности педагога ДОО: методическое пособие. – М.: Сфера, 2012. – 123 с.

4. Мельникова Е. П. Формирование учебно-профессиональной успешности студентов педагогического колледжа в процессе преподавания гуманитарных дисциплин: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2012. – 24 с.

5. Панова Н. В. Развитие профессиональной успешности педагога: учебно-методическое пособие. – СПб.: ИПК СПО, 2008. – 267 с.

6. Слободчиков В. И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности

в онтогенезе. – М.: Школьная пресса, 2000. – 416 с.

7. Шустова И. Ю. Воспитание и развитие субъектности юношества в детско-взрослой общности: монография. – Ульяновск: УлГУ, 2009. – 139 с.

8. Шустова И. Ю. Сохранение и развитие тенденций коллективного воспитания в современном образовании // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 36–41.

9. Action and reflection in teacher education / ed. by G. R. Harvard, P. Hodgkinson. – Norwood (N. J.): Ablex publ. corp., 1994. – XI, 274 p.

10. Deci E. L., Ruan R. M. Intrinsic motivation and self determination in human behavior. – New York : Plenum Press, 1985. – 256 p.

Поступила в редакцию 11.12.2015.

Svorotova Julia Vladimirovna

Graduate student of the Academy of Advanced Training and Retraining of Educators, svorotovajulia@mail.ru, Moscow

THE CLUB WITH THE SAME INTERESTS AS A MEANS OF EDUCATION OF PROFESSIONAL AND PERSONAL SUCCESS OF FUTURE TEACHERS

Abstract. The article reveals the urgency of the problem of teacher training in educational institutions of secondary vocational education; justified use of this sphere the concept of “professional and personal success of a specialist”. Referring to the process of preparation of future teachers, the author presents the experience of implementing programs in Teachers College Club “Teacher, which is expected”. An effective means of training and education within the framework of activities of the club is to create a community of students and teachers. Interest club is one of the types of community and is seen as a place of formation of abilities required for the entry of students into the profession. The author pays special attention to the use of innovative educational technologies. In the final part of the article describes the results of the program “Teacher, which is expected”.

Keywords: professional and personal success, formation, community, social club, program, educational technology.

References

1. Kluchnikov, S. Y., 2003. Filosofija uspeha: gnoseologicheskij analiz [Success philosophy: epistemological analysis]. Cand. Sci. (Philos.). Moscow, 145 p. (in Russ.).

2. Kosmodemyanskaja, S. S., 2007. Formirovaniye uspeshnosti budushhih uchitelej v usloviyah pedagogicheskogo vuza [Formation of the success of the future teachers in the conditions of pedagogical high school]. Cand. Sci. (Pedag.). Kazan, 189 p. (in Russ.).

3. Mayer, A. A., 2012. Soprovozhdeniye professionalnoj uspeshnosti pedagoga DOU: metodicheskoye posobie [Support professional success of pre-school teachers: handbook]. Moscow: Sphere, 123 p. (in Russ.).

4. Melnikova, E. P., 2012. Formirovaniye uchebno-professional'noj uspeshnosti studentov peda-

gicheskogo kolledzha v processe prepodovaniya gumanitarnykh disciplin [Formation educational and professional success of students of pedagogical college in the teaching of the humanities]. Moscow, 24 p. (in Russ.).

5. Panova, N. V., 2008. Razvitiye professionalnoj uspeshnosti pedagoga [Development of professional success teacher]. St. Petersburg: IPK ACT, 267 p. (in Russ.).

6. Slobodchikov, V. I., 2000. Psihologiya razvitiya cheloveka: razvitiye subjektivnoj real'nosti v ontogeneze [Psychology of Human Development: The development of subjective reality in ontogeny]. Moscow: School Press, 416 p. (in Russ.).

7. Shustova, I. Y., 2009. Vospitaniye i razvitiye subjektivnosti junoshestva v detsko-vzrosloj obshnosti [Education and development of subjectivity

youth in child-adult community]. Ulyanovsk: UIGU Publ., 139 p. (in Russ.).

8. Shustova, I. Y., 2013. Sohraneniye i razvitije tendencij kollektivnogo vospitaniya v sovremennom obrazovanii [Preservation and development trends of collective education in modern education]. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Jour-

nal], 3, pp. 36–41 (in Russ., abstr. in Eng.).

9. Harvard, G. R., Hodkinson, P., eds., 1994. Action and reflection in teacher education. Norwood (N. J.): Ablex Publ. corp., XI, 274 p.

10. Deci, E. L., Ruan, R. M., 1985. Intrinsic motivation and self determination in human behavior. New York: Plenum Press, 256 p.

Submitted 11.12.2015

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Научное периодическое издание «Сибирский педагогический журнал» включен 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 информацией. Приветствуется следование структуре статьи. Объем аннотации – 1 000 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный, выравнивание по ширине, 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 принятому международному библиографическому стандарту – Harvard reference system.

(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 Сут, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

3. ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

3.1. Все научные статьи, поступившие в редакцию, подлежат обязательному рецензированию.

3.2. Авторы регистрируют свои материалы на сайте журнала.

3.3. 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».

3.4. Зарегистрированные материалы научной статьи направляются для рассмотрения на рецензию. Рецензирование рукописей статей, представленных для публикации в журнале «Сибирский педагогический журнал», организуется редакционной коллегией. Ответственность за качество рецензий и своевременность проведения рецензирования рукописей статей возлагается на редактора журнала, членов редакционной коллегии и ответственного секретаря журнала.

3.5. Процедура рецензирования статей:

3.5.1. Проверка текста статьи на соответствие требованиям, предъявляемым к публикациям в научном журнале, и на наличие заимствованного текста (мониторинг несанкционированного цитирования осуществляется с помощью системы «Антиплагиат»).

3.5.2. Открытое внешнее рецензирование (автор и рецензент знают друг о друге). В данном случае рецензентом выступают лица, имеющие ученую степень доктора наук. Редакция имеет право направить представленную автором статью на дополнительное рецензирование одному или более независимым рецензентам.

3.5.3. «Одностороннее слепое» внутреннее рецензирование (рецензент знает имя автора, автор не знает имени рецензента). Проводится членами редакционной коллегии и редакционного совета, сформированных согласно требованиям ВАК.

3.5.4. «Двустороннее слепое» рецензирование (рецензент и автор не знают имени друг друга). Осуществляется в случае поступления дискуссионных материалов и неоднозначной оценки члена редакционной коллегии и редакционного совета журнала.

Рецензент на основании анализа статьи принимает решение или рекомендовать ее к публикации (без доработки или с доработкой), или о необходимости направить ее на дополнительное рецензирование, или о ее отклонении. В случае несогласия автора статьи с замечаниями рецензента его мотивированное заявление рассматривается редакционной коллегией. Срок действия рецензии – 1 год.

В основе решения о публикации лежат достоверность, научная значимость и актуальность рассматриваемой работы. Редакция имеет право отклонить рукопись, если она не соответствует требованиям, предъявляемым к научным публикациям, содержит признаки клеветы, оскорбления, плагиата или нарушения авторских прав.

3.6. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи. Рецензентами могут быть как члены редакционного совета и редколлегий научного издания «Сибирский педагогический журнал», так и высококвалифицированные ученые и специалисты НГПУ и других организаций и предприятий, обладающие глубокими профессиональными знаниями и опытом работы по конкретному научному направлению. Рецензентом не может быть автор или соавтор рецензируемой работы.

3.7. Рецензии на рукописи статей должны храниться в редакционной коллегии тематической серии в течение пяти лет со дня публикации статей и представляться по запросам экспертных советов ВАК РФ.

3.8. Требования к содержанию рецензии. Рецензия должна содержать квалифицированный анализ материала статьи, объективную, аргументированную его оценку и обоснованные рекомендации, оценку возможности ее публикации в журнале.

3.9 Форма рецензии может быть как свободной, так и заполненной экспертной анкетой, утвержденной редакционной коллегией.

3.10. В рецензии особое внимание необходимо уделить освещению следующих вопросов: соответствие названия статьи её содержанию; соответствие аннотации содержанию статьи; актуальность данной темы; новизна данной темы (данного исследования); теоретическая/методическая направленность данной работы; теоретическая/практическая значимость данной работы; терминологическая база работы, ссылки на другие источники и цитаты; использование библиографических источников, опубликованных в течение последних пяти лет в научных изданиях, индексируемых в базах данных (РИНЦ, SKOPUS).

3.11. В случае отрицательной оценки рукописи в целом рецензент должен обосновать свои выводы особенно убедительно.

3.12. 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.

3.13. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

3.14. 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 переформируются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

3.15. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ.

3.16. 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.

3.17. Статьи аспирантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

Редакционная политика журнала основывается на традиционных этических принципах российской научной периодики, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций (Россия, Москва) (<http://publicet.org/code/>).

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская 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; 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. | 3. |
| 2. | 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. | 3. |
| 2. | 4. |

Пример 2. Оформление библиографического списка различных видов изданий в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008

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. – 2-е изд., стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.
5. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
6. *Белянин В. П.* Психолингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: 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. *Василик М. А., Вершинин М. С., Павлов В. А.* Основы теории коммуникации: учебник / 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. Кормилищевой, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.
12. *Барп Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.
13. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.
14. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Интернет как средство инкультурации и аккультурации // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.
15. *Войскунский А. Е.* Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.
16. *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.
17. *Школовая М. С.* Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2005. – 174 с.

Ссылки на электронные ресурсы

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса [Электронный ресурс]. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. – URL: <http://www.philosophy>.

ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1 (дата обращения: 05.10.20...).

2. *Борхес Х. Л.* Страшный сон [Электронный ресурс] // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. – URL: <http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm> (дата обращения: 20.05.20...).

3. *Орехов С. И.* Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности [Электронный ресурс] // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgru-21.pdf> (дата обращения: 10.01.20...).

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 (дата обращения: 17.05.20...).

5. *Панасюк А. Ю.* Имидж: определение центрального понятия в имиджелогии [Электронный ресурс] // Академия имиджелогии. – 2004. – 26 марта. – URL: http://academim.org/art/pan1_2.html (дата обращения: 17.04.20...).

6. *Парпалк Р.* Общение в Интернете [Электронный ресурс] // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря. – URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.20...).

7. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. – 2002 [Электронный ресурс]. – URL: <http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html> (дата обращения: 05.10.20...).

Пример 3. Оформление специального пристатейного списка на английском языке

3.1. Ссылка на монографию: авторы/под ред., год издания, транслитерация названия, 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, количество страниц в издании: 570 p. После описания – указание на язык источника (in Russ.).

Пример: Klarin, M. V., 1989. Pedagogicheskaja tekhnologija v uchebnom processe [Educational technology in the educational process]. Moscow: Znaniye, 80 p. (in Russ.).

Larionova, M. V. ed., 2004. Formirovanie obshheevropejskogo prostranstva vysshego obrazovaniya. Zadachi dlja rossijskoj vysshej shkoly [Formation of the European Higher Education Area. Tasks for Russian higher education]. Moscow: Nauka, 524 p. (in Russ.).

3.2. Описание русскоязычной статьи в научном периодическом журнале: фамилия и инициалы автора (транслитерация), год издания, название статьи в транслите, перевод на английский язык [в скобках], название журнала в транслите, перевод названия на англ. язык [в скобках], указание номера выпуска, 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]. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal], 3, pp. 42–48 (in Russ., abstract in Eng.).

3.3. Ссылка на другие материалы.

3.3.1. Сборник конференции:

Zakamennykh, G. I., 2012. Organizacija obrazovatel'nogo processa [Organization of the educational process]. Innovacionnye tehnologii v obrazovatel'noj dejatel'nosti. Vserossijskaja nauchno-metodicheskaja konferencija [Innovative technologies in educational activities. Proc. Sci. and method. conf.]. Nizhny Novgorod: NSTU n. a. R. E. Alekseev Publ., pp. 4–7 (in Russ.).

3.3.2. Ссылка на диссертацию:

Kryukova, T. L., 2005. Psihologija sovladayutshogo povedenija v raznie periody zhizni [Psychology coping behavior in different periods of life]. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 50 p. (in Russ.).

3.3.3. Ссылка на закон:

On Education in Russian Federation. RF Federal Law dated 29 December 2012, No 273-FZ (in Russ.).

3.3.4. Ссылка на электронный ресурс:

Lopuchina, T., Gradirovsky, S., 2015. Tipologii migratsionnykh protsessov [Typologies of migration processes]. Russkij arhipelag: setevoy proekt [Russian archipelago network project] [online]. Available at: <http://www.archipelag.ru/authors/gradirovsky/?library=1108> (Accessed 12 December 2015) (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

2/2016

Ведущий редактор: Г. С. Чеснокова
Редакторы: О. А. Разумова, С. В. Палаткина
Верстальщик: И. С. Заковряшина

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nspsu.ru; tromm@mail.ru

Формат 70×108/16. Печать цифровая.

Усл.-печ. л. 12,0. Уч.-изд. л. 11,9.

Подписан в печать: 27.04.2016 г. Тираж 600 экз. Заказ № 14.

Отпечатано:

630126, ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28