

**СИБИРСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Научное периодическое издание

2/2017

**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. Agavelyn, 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. Аলেখина, кандидат психологических 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-Цёльнер, 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, Таллин (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, профессор, Минск (Республика Беларусь)

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

А. М. Сидоркин, кандидат педагогических наук, PhD, Сакраменто (США)

В. Я. Синенко, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Новосибирск

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

Т. В. Цырлина-Спэди, доктор педагогических наук, профессор, Сиэтл (США)

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

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», 2017

© Сибирский педагогический журнал, 2017

А. Д. Gerasev, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk

А. 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 Board of the RAE, Moscow

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

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

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

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

A. M. Sidorkin, Cand. Sci. (Pedag.), PhD, Sacramento State, USA

V. Ya. Sinenko, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Academician RAE, Novosibirsk

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

T. V. Tsyrlina-Spady, PhD, Professor, Seattle (USA)

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

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”, 2017

© Siberian Pedagogical Journal, 2017

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

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

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

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

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

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

Приглашаем вас к участию в работе нашего журнала.

SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL SCIENTIFIC PERIODICALS

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ СООБЩЕНИЯ

Титова Е. В. Проблемы выбора методологических подходов в педагогических исследованиях 7

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Иблямнинова М. Р. Роль педагогической поддержки в проектировании и реализации индивидуальной образовательной траектории 15

Можаров М. С., Можарова А. Э. Обучение младших школьников 3d-моделированию 20

Морозова Е. Е. К вопросу о социализации личности средствами патриотического воспитания в гуманистическом образовательном пространстве 26

Цаликова И. К., Пахотина С. В. Организация исследовательской деятельности школьников по дисциплине «иностранный язык» 31

Шимлина И. В., Суворова Л. Б. Изучение отношения подростков к исследовательской деятельности в процессе обучения географии 37

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Ильясов Д. Ф., Кеспиков В. Н., Солодкова М. И., Данельченко Т. А. Научно-педагогические основания обновления содержания аттестации педагогических работников и совершенствования процедур ее проведения 40

Козинец Н. Н. Профподготовка педагога для системы дополнительного образования детей 50

Сарасеко Е. Г. Специальная химия как предмет преподавания в гомельском филиале университета гражданской защиты МЧС Беларуси 57

Селиванова Ю. В., Щетинина Е. Б. Готовность преподавателей к обучению студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья 65

CONTENTS

THEORETICAL MESSAGES

Titova E. V. Trouble Choosing Methodological Approaches in Pedagogical Research 7

UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

Ibliaminova M. R. Pedagogical Support of Students in the Design and Implementation of Individual Educational Trajectories 15

Mozharov M. S., Mozharova A. E. Training of Primary-School Children for 3d-Modeling 20

Morozova E. E. The Question of the Personality Socialization by Means Patriotic Education in the Humanistic Educational Space 26

Tsalikova I. K., Pakhotina S. V. Organization of Research Activity of School Students by Means of a School Subject "Foreign Language" 31

Shimlina I. V., Suvorova L. B. The Study of Adolescents' Attitude to Research Work in the Process Geography Education 37

VOCATIONAL TRAINING

Ilyasov D. F., Kespikov V. N., Solodkova M. I., Danelchenko T. A. Scientific and Pedagogical Basis of Content Updating of Teachers' Certification and Improvement of its Implementation Procedure 40

Kozinets N. N. Professional Training of the Teacher for System of Additional Education of Children 50

Saraseko E. G. Special Chemistry as a Subject Studied at Gomel Subdivision of University of Civil Defense of the Republic of Belarus 57

Selivanova Y. V., Shchetinina E. B. Willingness of Teachers to Students Learning with Disabilities 65

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Джуринский А. Н. Практики гражданского воспитания в общеобразовательной школе за рубежом 71

Теркулова И. Н. Особенности использования информационно-коммуникационных технологий в социализации учащихся во франкоговорящих странах..... 77

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

Куприянов Б. В., Тохтиева Л. Н. Загородный детский лагерь: история элементарных частиц (середина XIX – первая четверть XX в.)..... 84

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Андронникова О. О. Виктимная идентичность личности созависимого типа 92

Курूस И. А. Взаимосвязь кризисов, кризисных переживаний и копинг-стратегий у студентов 1-го курса 98

Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М. Влияние архетипических ролевых образов на восприятие российской и казахстанской рекламы: межкультурный аспект..... 105

Климов В. М., Айзман Р. И. Оценка социально-психологической адаптации и психоэмоционального состояния студентов 1–2-го курсов технического университета 114

НАУЧНЫЙ ОБЗОР

Степанов П. В. Понятие «воспитание» в современных педагогических исследованиях 121

ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

Кареш Г., Тезель Е. Исследование развивающих игр и эффекта игрушек во время обучения детей дошкольного возраста .. 130

COMPARATIVE PEDAGOGICS

Dzhurinskiy A. N. The Practice of Citizenship Education in a Secondary School Abroad.... 71

Terkulova I. N. Aspects of using the Information and Communication Technologies in socialization of Students in francophone Countries 77

HISTORY OF THE PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE

Kupriyanov B. V., Tokhtieva L. N. Summer Camp: The Story of Elementary Particles (Mid XIX – First Quarter XX Centuries) 84

PSYCHOLOGICAL RESEARCHES

Andronnikova O. O. Victimization Identity Codependent Personality 92

Kurus' I. A. Correlation of Crisis, Crisis Experiences and Coping Strategies of First-Year Students 98

Perevozkin S. B., Perevozkina Yu. M. Influence Archetypal Role Models, the Perception of Russian and Kazakh Advertising: Intercultural Aspects 105

Klimov V. M., Aizman R. I. Assessment Social-Psychological Adaptation and Psychoemotional Status of the First and Second Year Students of Technical University..... 114

SCIENTIFIC REVIEW

Stepanov P. V. The Concept of “Upbringing” in Modern Pedagogical Studies 121

FROM A PEDAGOGICAL EXPERIENCE

Karesh G., Tezel E. Investigation of the Cultural Children’s Game and toys Effects on Preschoolers’ Science Conceptions Learning 130

УДК 37.0

Титова Елена Владимировна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, ev-titova@yandex.ru, Санкт-Петербург

ПРОБЛЕМЫ ВЫБОРА МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Аннотация. В настоящее время наряду с повышением внимания исследователей к выбору методологических подходов в педагогических исследованиях стали проявляться и некоторые негативные тенденции, связанные с некорректным представлением методологических основ. Трудности с выбором и применением методологических подходов в современных педагогических исследованиях обусловлены рядом проблем: неоднозначностью самого понятия «методологический подход», недостаточной обоснованностью выбора множества подходов, неразличимостью методологических подходов в теоретической и практической педагогической деятельности, некорректностью наименований избираемых методологических подходов. Методологические подходы объективно различаются по степени нормативной обобщенности и научному статусу и как регулятивное гностическое основание для осуществления деятельности в зависимости от назначения могут быть представлены по-разному: как теоретическое и (или) логическое положение (в виде теории, тезиса, идеи, структуры, модели, гипотезы и т. п.); как совокупность специфически связанных способов, приемов и правил осуществления деятельности, адекватных какой-либо задаче, идее, принципу; как признак или совокупность признаков качества осуществления деятельности, ее качественной характеристики. Поскольку основаниями методологических подходов могут являться различные феномены, то при выборе методологического подхода исследователю важно изначально определиться, что из этих оснований действительно необходимо в конкретном исследовании: идеи, метод или особое качество. В зависимости от этого выбранный методологический подход будет отличаться той или иной степенью «жесткости» требований к его применению.

Ключевые слова: методологические основы исследования, подход, методологический подход, выбор методологических подходов.

Постановка проблемы. Развитие педагогической методологии как научной области в структуре педагогической науки привело к повышению внимания исследователей к выбору методологических подходов. Еще несколько десятилетий назад разработка методологии конкретного исследования не была так нацелена на выбор какого-либо методологического подхода. Она предполагала, прежде всего, обозначение основных принципов, которыми руководствуется исследователь; отбор и выстраивание исходных теоретических положений, на которые он опирается. А затем, в соответствии с обозначенными принципами и исходными теоретическими положениями (идеями), определялась совокупность методов исследования.

Само по себе выполнение исследователем всех методологических процедур (выбор принципов, теоретических положений и методов) было весьма полезно и продуктивно

в том смысле, что обеспечивало действительное методологическое обоснование проводимого исследования. Разумеется, в том случае, если исследователю удалось точно определиться в этих основаниях: принципах, теоретических идеях и соответствующих им методах. Отбор такого рода оснований и начал, по существу, разработку своего методологического подхода в исследовании.

Когда же получили распространение и стали популярными некоторые общенаучные методологические подходы, прежде всего, системный и деятельностный, многие исследователи предпочитали выбрать один из них в качестве уже готового целостного методологического обоснования. В этом случае выбранный методологический подход уже и определяет принципы и методы исследования, а также задает основу понятийного аппарата.

Участие в работе диссертационных со-

ветов, оппонирование диссертаций, рецензирование авторефератов позволяет видеть, как часто, мягко говоря, некорректно в педагогических работах представлены методологические основы исследования.

Явственно диагностируется нездоровое отношение исследователей к такому важному аспекту, как методологические основания.

Характерные симптомы этого «нездоровья»:

- неразличение методологических и теоретических основ исследования;

- неразведение методологических оснований самого исследования и конструируемой опытно-экспериментальной практической деятельности;

- неразличение методологических подходов к теоретической и практической деятельности;

- декларативное и эклектичное обозначение и выбор методологических подходов и других оснований;

- произвол в трактовках и наименованиях уже существующих подходов (вместо компаративистского подхода – «компаративный», праксеологический подход обозначается как «праксеологический»);

Эти и другие подобные им явления, безусловно, снижают качество и научную результативность исследований.

Цель статьи – определить, что же такое подход в исследовании и какой подход может быть методологическим?

Термином «подход» в методологии обозначается один из типов *норм деятельности* (О. С. Анисимов) [1, с. 215–223].

Применительно к исследовательской деятельности норма может пониматься как признанная совокупность правил и представленный об образе действий исследователя.

Вообще «подход» в неявном виде уже соотносится с понятиями «выбор» или «отграничение». Человек (субъект) *выбирает* тот или иной подход при осуществлении практической или теоретической (исследовательской) деятельности, тем самым *отграничивая* круг используемых средств или (и) аспектов рассмотрения (видения) предмета деятельности.

Таким образом, в самом общем виде *подход* может пониматься как *основание, с позиций которого осуществляется теоретическая или практическая деятельность*.

Методологический подход как регуля-

тивное гностическое основание для осуществления деятельности в зависимости от назначения может быть представлен по-разному:

- во-первых, как теоретическое и (или) логическое *положение* (в виде теории, тезиса, идеи, структуры, модели, гипотезы и т. п.) для рассмотрения, анализа, описания, проектирования, конструирования чего-либо, какого-либо объекта или явления;

- во-вторых, как совокупность специфически связанных *способов*, приемов и правил осуществления деятельности, адекватных какой-либо задаче, идее, принципу и т. д.;

- в-третьих, как *признак* или совокупность признаков качества осуществления деятельности, ее качественной характеристики.

В первом случае понятие «подход» соотносится, согласуется с понятиями «позиция», «идея». Во втором – с понятиями «метод» [8], «методика». В третьем – с понятиями «качество», «особенность».

Поскольку основаниями различных методологических подходов могут становиться очень разные феномены, то при выборе методологического подхода исследователю важно изначально определиться, что из этих оснований действительно необходимо в данном конкретном исследовании:

- а) *идеи*, которыми можно руководствоваться в исследовании (как, например, в феноменологическом подходе или в аксиологическом подходе);

- б) *метод*, который следует применить для получения достоверного знания (например, в системном подходе – метод системного анализа);

- в) *признак качества*, которое необходимо обеспечить при выполнении исследования (как, например, в комплексном подходе или в междисциплинарном подходе).

В зависимости от этого выбранный методологический подход будет отличаться той или иной степенью «жесткости» требований к его применению.

Например, если выбирается системный подход, то в исследовании недостаточно просто использовать термин «система» или сообщить, что изучаемый феномен является системой, или даже отобразить эту систему на некой схеме-модели. Системный подход предполагает применение полноценного

системного анализа как *метода исследования*, всех его составляющих: генетический и прогностический анализ, анализ состава и структуры, внутреннего и внешнего функционирования изучаемого системного объекта [4, с. 17–29].

А, например, принятие какой-либо *идеи* как основополагающей в исследовании лишь задает определенный ракурс, угол зрения при рассмотрении тех или иных педагогических явлений. Подход, основанный на идее, предполагает более «мягкую» методологию исследования, часто определяет лишь его так называемую «идейную» окраску. *Идея* – концептуально оформленная мысль, как правило, отраженная в некоторых понятиях, категориях. Например: «отношения», «взаимодействие», «ценность» и др.

Обозначение в исследовании конкретных методологических подходов предполагает, что эти подходы будут все же реализованы. И в этой связи важно осознавать, что сами механизмы реализации методологических подходов будут разными, отличаться они будут в зависимости от методологической сущности каждого из них. А эта сущность, в свою очередь, определяется их научным статусом.

Проблемы выбора методологии исследования. В настоящее время в педагогических исследованиях стали проявляться некоторые негативные тенденции в выборе методологических подходов. Назовем некоторые из них.

Первую тенденцию можно обозначить как «случайный выбор». Выбор подхода (или нескольких подходов) ничем фактически не обоснован, случаен, сделан, как говорится, наобум. Исследователь при выборе не ищет тот подход, который позволил бы полнее и точнее решить обозначенную проблему, а руководствуется, например, популярностью того или иного подхода, или же вкусовыми предпочтениями научного руководителя или кого-либо еще. Заметим, что, будучи случайным, выбор подхода все же может оказаться вполне продуктивным. Однако степень этой продуктивности уже будет зависеть от степени научной добросовестности исследователя.

Вторую тенденцию можно назвать «номинальный выбор». Когда исследователь оказывается не в состоянии понять и определить,

каким методологическим подходом ему следует руководствоваться, он просто обозначает в работе в назывном порядке подходы, чем-то привлекательные для него. Хотя на самом исследовании это никак не отражается. Во введении к диссертации он пишет: «В исследовании мы руководствовались следующими методологическими подходами: ...». И далее перечисляются известные ему подходы. Причем довольно часто в этом перечне оказываются не соотносимые друг с другом подходы, с альтернативной методологией, либо даже взаимоисключающие. Или же в один список без всякого объяснения попадают подходы теоретические и практические, что само по себе было бы возможно, если бы это было сделано осознано и предметно. Скажем, в теоретическом исследовании (анализе, поиске) применялись такие-то подходы, а в экспериментальном эмпирическом исследовании – такие-то.

Третью тенденцию назовем «неадекватный выбор». Исследователь, как ему кажется, вполне осознанно выбирает определенный методологический подход, но этот подход, как оказывается в итоге, не соответствует предмету и цели исследования.

Однако неудивительно, что исследователи, особенно начинающие, испытывают определенные трудности в выборе методологических подходов. Трудности эти во многом обусловлены целым рядом *проблем*, характеризующих общую ситуацию с применением методологических подходов в современных педагогических исследованиях. Обозначим некоторые из них.

Одна из таких проблем связана с *неоднозначностью самого понятия* «методологический подход» [10]. Это понятие имеет (и фактически используется) разные значения и, соответственно, разные смыслы.

Существует значение, которое можно назвать собственно методологическим (несмотря на кажущуюся тавтологичность). Это тот вариант разработанных подходов, которые действительно целостно определяют конкретную методологию исследования. Как правило, они характеризуются ясными признаками, предполагают применение определенных методов, обладают системой собственных норм, касающихся языка исследования, его логики, форм отражения получаемого знания и т. п. К таким подходам

относится, например, системный, праксеологический и др.

В другом значении, которое можно считать скорее метафорическим (или «идеологическим»), обнаруживается довольно произвольная ориентация исследователя на определенные идеи (исходные, опорные, руководящие, развиваемые, дополняемые), которыми он руководствуется, на которые опирается, которые развивает, из которых исходит и т. д.

Такого рода подходы задают, прежде всего, научно-идеологическую направленность исследования, которая, будучи осознанной, влияет на выбор исследовательских методов и методик, т. е. методологического инструментария.

Как видим, именно в этом значении понятие «методологический подход» фактически синонимизируется с понятием «принцип». И именно в этом значении чаще всего употребляется понятие «методологический подход», когда говорят о единстве, системе, совокупности методологических подходов в исследовании.

Другая проблема непосредственно связана с предыдущей и заключается в том, что на определенном этапе в каком-то смысле произошла и продолжает происходить *подмена понятий*. И теперь довольно часто вместо обоснования и обозначения принципов и исходных научных положений, которыми руководствуется и на которые опирается исследователь, он перечисляет созвучные им «методологические подходы». Отчасти причиной такого явления становится неразличение таких типов норм, как подход и принцип. Между тем, как в свое время заметил О. С. Анисимов, «одно и то же содержание как основание и как принцип по-разному включаются в нормостроительство» [1, с. 223].

Принцип часто определяют как руководящее положение, содержащее и отражающее определенные нормы, правила, требования осуществления деятельности – исследовательской или практической [5]. Некоторые известные методологические подходы предполагают и «предлагают» определенные соответствующие принципы, но не исчерпываются и не ограничиваются только ими.

В последнее время довольно отчетливо проявляется стремление исследователей к выбору и обозначению нескольких мето-

дологических подходов в конкретном исследовании. И здесь обнаруживается проблема *обоснованности выбора множества подходов*. Дело в том, что в одних случаях такой выбор оправдан [2; 11], а в других нет.

Совершенно очевидно, что теоретический анализ педагогических явлений, а также организация опытно-экспериментальной работы предполагает выбор соответствующих этим видам деятельности методологических подходов. И подходы могут быть действительно разными, но они должны быть обоснованы, согласованы и непротиворечивы.

Когда, например, при характеристике научного исследования просто перечисляется некое множество методологических подходов, то это не только не помогает понимать замысел и особенности исследования, но и, наоборот, вызывает недоумение и сомнения в достоверности результатов.

Ведь по своим методологическим возможностям и уровню обобщенности многие подходы объективно не являются рядоположенными и непротиворечивыми. Поэтому правомерность выбора нескольких методологических подходов определяется не самим фактом выбора, а степенью корректности обоснования этого выбора.

Можно привести пример достаточно корректного обоснования выбора нескольких методологических подходов в одном исследовании.

«Методологическую основу исследования составляет непротиворечивая методологическая платформа, включающая теоретические подходы к исследованию феномена “образовательный менеджмент”: *системный*, позволяющий целостно и всесторонне исследовать данный феномен; *культурологический*, раскрывающий многообразные связи между культурой, образованием и управлением и исследующий философско-культурологические основания образовательного менеджмента; *компаративистский*, в рамках которого осуществляется сравнительный анализ концепций и стратегий образовательного менеджмента в национальных образовательных системах различных стран; *компетентностный* и *акмеологический*, позволяющие выявить наиболее важные компетенции и профессионально-личностные качества специалистов в области образовательного менеджмента» [6, с. 7].

Как видим, здесь из пяти обозначенных подходов три предназначены для осуществления различных аспектов и видов теоретического анализа, а два – для обоснования эмпирического исследования. При таком варианте предъявления методологических подходов исследовательский замысел достаточно прозрачен и обоснован.

А вот другой пример выполненного исследования, в котором просто перечисляется тоже пять разных подходов – «аксиологический, культурологический, средовой, ситуационно-ролевой, личностно-деятельностный» – с указанием для каждого в скобках фамилий исследователей, на работы которых, очевидно, опирался автор, однако причастность их к обозначенным подходам далеко не очевидна. А затем дается приписка: «В исследовании они (*эти подходы*. – Е. Т.) применены для осуществления всестороннего целостного анализа исследуемой проблемы». Как говорится, комментарии излишни.

Методологические подходы объективно различаются по степени нормативной обобщенности и научному статусу, о чем в определенной мере можно судить даже по их наименованию.

Ряд подходов, имеющих в своем наименовании составную часть «логический», предполагают опору на научные знания, методы и категориальный аппарат соответствующих научных дисциплин, научных областей или научных направлений, от названия которых они и образованы. Например:

– аксиологический подход – опора на аксиологию, ее теорию и методологию, а не просто на некие ценности;

– праксеологический подход – на праксеологию, а не вообще на практику, как явно ошибочно и безосновательно полагают некоторые исследователи (в противном случае правомерно было бы говорить, например, о практико-ориентированном подходе, или уж о практическом, но не о праксеологическом);

– антропологический – на антропологию, а не просто на человека.

В этот же ряд можно поставить подходы, наименование которых имеет другую форму словообразования, но также указывает на конкретную науку или научную область: синергетический, андрагогический и т. п.

Другие же методологические подходы

в своем наименовании предполагают иные основания и указывают на приоритетный аспект в исследовании: деятельностный, личностный, структурный, целостный, комплексный, ценностный, параметрический и т. п.

Это еще одна из проблем в связи с выбором и обозначением методологического подхода, которую можно обозначить как проблему наименования методологических подходов.

Обнаруживается и еще проблема, связанная с выбором и применением методологических подходов. Это *проблема неразличения методологических подходов в теоретической и практической педагогической деятельности*. Корни этой проблемы упираются в вопрос о существовании и развитии как самостоятельных явлений методологии педагогической науки и методологии педагогической практики [3; 9]. И этот вопрос нуждается в отдельном рассмотрении. А пока можно привести примеры очевидной принадлежности известных подходов к теоретической и практической деятельности.

К числу методологических подходов, применимых только в теоретической деятельности, могут быть отнесены: деятельностный, личностный, структурный, феноменологический, компаративистский, аксиологический и т. п.

А к методологическим подходам, применимым только в практической педагогической деятельности, следует отнести: индивидуальный, личностно-ориентированный, компетентностный, комплексный, дифференцированный, модульный и т. п.

Однако стоит заметить, что существуют такие подходы, которые с одним и тем же наименованием, но с принципиально разными содержательными основаниями, применяются и в теоретической, и в практической деятельности, и, естественно, по-разному. Например: системный, индивидуальностный (Е. Н. Степанов) [7], праксеологический и др.

В логике исследовательской деятельности выбору методологического подхода должны предшествовать очень важные шаги в методологическом самоопределении исследователя. Выбирая методологические подходы в педагогическом исследовании, исследователю, прежде всего, необходимо как минимум:

1) иметь четкий общий замысел исследо-

вания;

2) понимать отличия методологических подходов в науке и практике, в теоретической и практической педагогической деятельности;

3) представлять спектр (многообразие) существующих методологических подходов, их научных статусов и особенностей.

Выбрав и обозначив подход, исследователь тем самым указывает:

– на каких аспектах изучаемого явления будет сосредоточено особое внимание;

– с каких теоретических позиций будет рассматриваться предмет исследования;

– каких принципов исследователь будет

придерживаться, какими идеями руководствоваться;

– какие методы исследования станут основными в теоретическом или экспериментальном поиске.

Некорректные обращения с методологическими подходами в конечном счете наносят вред, во-первых, науке, также, как и любое некачественное исследование; во-вторых, самому исследователю, закрепляя в его научном опыте методологическую дезориентацию; в-третьих, другим исследователями, к которым попадет недоброкачественная работа, содержащая методологическую дезинформацию.

Библиографический список

1. *Анисимов О. С.* Основы методологического мышления. – М., 1989. – 412 с.

2. *Арламов А. А.* Целостность методологических подходов в педагогическом исследовании: подход как компонент системного познания // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2009. – № 6. – С. 23–28.

3. *Бургин М. С.* Понятия и функции методологии (К итогам дискуссии) // Советская педагогика. – 1990. – № 10. – С. 74–77.

4. *Каган М. С.* Системный подход и гуманитарное знание: Избранные статьи. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1991. – 384 с.

5. *Лаурентьева З. И.* Методологические проблемы исследования социально-педагогических явлений [Электронный ресурс] // Письма в Emissia offline. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2014/2150.htm> (дата обращения: 15.01.2017).

6. *Петряков П. А.* Концепции и стратегии образовательного менеджмента вуза в отечественной и зарубежной педагогике: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – В. Новгород, 2013. – 48 с.

7. *Степанов Е. Н.* Индивидуальный подход как методологическая ориентация в воспитании сельских школьников // Актуальные

проблемы развития инновационного потенциала сельской школы в России: сборник статей. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. – С. 205–208.

8. *Суртаева Н. Н., Иванова О. А., Афанасьев В. В.* О методологических подходах в современных педагогических исследованиях // Вестник РМАТ. – 2016. – Т. 1, № 1. – С. 44–49.

9. *Тимова Е. В.* Педагогическая методология: анализ отечественных научных подходов [Электронный ресурс] // Письма в Emissia offline. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2001/824.htm> (дата обращения: 15.01.2017).

10. *Шурилова Т. Б.* Сложности понимания категории «методологический подход» в современном социогуманитарном познании // Актуальные проблемы современных педагогических исследований: сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции (20–23 апреля 2016 года). – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. – С. 78–83.

11. *Romm T. A.* Social Education within the Tradition of Russian Pedagogy [Электронный ресурс] // Journal Russian Education & Society. – URL: <http://dx.doi.org/10.1080/10609393.2015.1200365> (дата обращения: 15.01.2017).

Поступила в редакцию 25.01.2017

TROUBLE CHOOSING METHODOLOGICAL APPROACHES IN PEDAGOGICAL RESEARCH

Abstract. At present, along with increased attention to the choice of methodological approaches in pedagogical studies began to emerge some negative tendencies related to incorrect presentation of methodological bases. Difficulties in selecting and applying of methodological approaches in modern pedagogical studies are due to a number of problems: the ambiguity of the concept of “methodological approach”, not enough grounded selection of many approaches, the incapability to distinguish methodological approaches in the theoretical and practical teaching, incorrectness of names of elected methodological approaches. Methodological approaches vary in their degree of normative objectively generality and scientific status. And as regulatory Gnostic basis for activities depending on the destination may be represented differently: as a theoretical and (or) logical position (in the form of theory, thesis, ideas, structures, models, hypothesis, etc.); as a set of specific related methods, techniques and rules of implementation activities, adequate any task, idea, principle; as a sign or set of signs of the quality of the implementation of the activity, its qualitative characteristics. Since the bases of methodological approaches may be different phenomena, it is important for researcher choosing a methodological approach to decide initially which of these reasons is really needed in a particular research: idea, method, or special quality. Depending on the chosen methodological approach will differ in varying degrees of stiffness requirements for its use.

Keywords: methodological basis of the research, approach, the methodological approach, the choice of methodological approaches.

References

1. Anisimov, O. S., 1989. Osnovy metodologicheskogo myshleniya [The methodological fundamentals of thinking]. Moscow, 412 p. (in Russ.).
2. Arlamov, A. A., 2009. Celostnost' metodologicheskix podxodov v pedagogicheskom issledovanii: podxod kak komponent sistemnogo poznaniya [Integrity of methodological approaches in pedagogical research: approach as a component of system knowledge]. Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Vestnik of Volgograd State Pedagogical University], 6, pp. 23–28 (in Russ.).
3. Burgin, M. S., 1990. Ponyatiya i funkcii metodologii (K itogam diskussii) [Concepts and features of the methodology. (For discussion)]. Sovetskaya pedagogika [Soviet pedagogy], 10, pp. 74–77 (in Russ.).
4. Kagan, M. S., 1991. Sistemnyj podxod i gumanitarnoe znanie: Izbrannye stat'i [A systematic approach and humanitarian knowledge: featured article]. Leningrad: LSU Publ., 384 p. (in Russ.).
5. Lavrentyeva, Z. I. Metodologicheskie problemy issledovaniya social'no-pedagogicheskix yavlenij [Methodological problems of research on the socio-pedagogical phenomena]. Pis'ma v Emissia offline [The Emissia. Offline Letters] [online]. Available at: <http://www.emissia.org/offline/2014/2150.htm> (Accessed 15 January 2017) (in Russ.).
6. Petryakov, P. A., 2013. Konceptii i strategii obrazovatel'nogo menedzhmenta vuza v otechestvennoj i zarubezhnoj pedagogike [Concepts and strategies of educational management in domestic and foreign University pedagogy]. Dr. Sci. (Pedag.). Velikiy Novgorod, 48 p. (in Russ.).
7. Stepanov, E. N., 2008. Individual'nostnyj podxod kak metodologicheskaya orientaciya v vospitanii sel'skix shkol'nikov [Individual'nostnyj approach as a methodological orientation in the education of rural students]. Aktual'nye problemy razvitiya innovacionnogo potenciala sel'skoj shkoly v Rossii [Actual problems of development of innovative potential of rural school in Russia]. Moscow: Research Center of problems of quality of training Publ., pp. 205–208 (in Russ.).
8. Surtaeva, N. N., Ivanova, O. A., Afanasyev, V. V., 2016. O metodologicheskix podxodax v sovremennyx pedagogicheskix issledovaniyax [On methodological approaches to modern pedagogical studies]. Vestnik RMat [Vestnik RIAT], T. 1, № 1, pp. 44–49 (in Russ.).
9. Titova, E. V. Pedagogicheskaya metodologiya: analiz otechestvennyx nauchnyx podxodov [Pedagogical methodology: the analysis of domestic scientific approaches]. Pis'ma v Emissia offline [The Emissia. Offline Letters] [online]. Available at: <http://www.emissia.org/offline/2001/824.htm> (Accessed

15 January 2017) (in Russ.).

10. Shurilova, T. B., 2016. Slozhnosti ponimaniya kategorii “metodologicheskii podhod” v sovremenном sociogumanitarnom poznanii [Difficulty understanding category “methodological approach” in contemporary sociogumanitarnom cognition]. Aktual’nye problemy sovremennykh pedagogicheskix issledovaniy [Actual problems of modern pedagog-

ical research]. Saint Petersburg: Al. Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., pp. 78–83 (in Russ.).

11. Romm, T. A. Social Education within the Tradition of Russian Pedagogy. Journal Russian Education & Society [online]. Available at: <http://dx.doi.org/10.1080/10609393.2015.1200365> (Accessed 15 January 2017) (in Eng.).

Submitted 25.01.2017

УДК 37.0+378

Ибляминова Марьям Рашидовна

Соискатель кафедры методологии образования, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, mary4613@mail.ru, Саратов

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ

Аннотация. В статье рассматривается понятие «педагогическая поддержка» как особая форма педагогической деятельности в проектировании и реализации индивидуальных образовательных траекторий учащихся. Дано авторское определение ее сущности. В исследовании установлено, что условия активизации процесса педагогической поддержки влияют на становление ценностной основы самосознания, саморазвития, самоопределения личности. Выявлено, что основное условие поддержки является «протезирование» в ходе продвижения по траектории. Поскольку функциональные обязанности педагога осуществляются по запросу обучающегося, то понимание приобретения своего собственного опыта способствует его личностному росту. Уделено внимание барьерам и факторам, препятствующим активному взаимодействию обучающегося и педагога и противодействующим всему образовательно-воспитательному процессу.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, индивидуальная образовательная траектория, самосознание, саморазвитие, самоопределение.

Все дети разные, и каждый ребенок хочет, чтобы взрослый понял, принял, защитил и поддержал именно его...

Н. Б. Крылова

Введение в проблему. Когда мы рассматриваем образовательный процесс, наше внимание в первую очередь направлено на деятельность обучающегося, который является ключевой фигурой всего хода образовательного действия. А педагог следит за динамикой развития данного процесса. Как показывает практика, обучение и воспитание являются основными задачами педагога. Но возникает вопрос, какие предпринять действия для продуктивной организации работы ученика и педагога? Учитывая количество детей в классе, очень сложно предложить одну траекторию для всего коллектива, т. к. каждый ученик будет реализовывать себя согласно своим индивидуальным качествам и особенностям.

Исходя из этого, мы наблюдаем следующее: проектирование и реализация индивидуальной образовательной траектории обучающегося не может обходиться без помощи педагога и родителей, которые являются неотъемлемой частью учебной среды и окружающего социума. Сопровождая обу-

чающегося на протяжении всего маршрута, педагог оказывает поддержку, придает ему уверенность в своих возможностях, формирует компетенции личностного самосовершенствования, направленные на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Ученик овладевает способами деятельности в соответствии с собственными интересами и возможностями, что выражается в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения.

Цель статьи – рассмотрение опыта учёных, педагогических работников в определении роли педагогической поддержки в формировании и развитии ценностных основ индивидуальности обучающегося.

Теоретический анализ проблемы. Поддержать – значит помочь в решении тех или иных проблем, возникающих в процессе развития обучающегося в образовательном

и социальном пространстве.

Термин «педагогическая поддержка» представляет собой унитарное образовательное явление. Составляющими педагогической поддержки являются концепция, модель и практический опыт. Существует обширная литература, посвященная данной теме (Е. А. Александрова, О. С. Газман, Н. Б. Крылова, М. В. Макарова, Н. Н. Михайлова, Н. М. Таланчук, С. М. Юсфин, И. Ю. Шустова и др.).

Специфика педагогической поддержки обучающегося в учебном процессе была разработана и внедрена на практике О. С. Газманом, который разделил две педагогические области:

- воспитание, определяющееся социальными границами и ценностями (социализация);

- поддержка, определяющаяся индивидуальными условиями развития и жизненной практики ребенка (индивидуализация) [3].

Согласно постулатам О. С. Газмана, педагог должен ненавязчиво, мягко содействовать саморазвитию, самореабилитации, самоопределению и самоорганизации ребенка. Поддерживая идеи индивидуализации, ученый выделяет 5 стадий для совместного прохождения участников образовательного процесса, а именно:

- диагностическая (взаимопонимание, описание препятствия (трудности), мониторинг важности проблемы);

- поисковая (совместные искания);

- договорная (взаимное согласие на деятельность);

- деятельностьная (поддержка инициативы ребенка, сотрудничество);

- рефлексивная (разбор, констатация, осмысление опыта) [3].

Реализация этого поэтапного сотрудничества в массовой школе, по мнению О. С. Газмана, должна привести к гуманизации воспитания, которое соответствовало бы общественной необходимости в строительстве демократического правового государства [3].

Привлекает внимание в аспекте проблематики нашего исследования работа Н. Н. Михайловой, которая полагает, что пространство реализации педагогической поддержки находится на стыке процессов социализации и индивидуализации. В свя-

зи с этим она определяет педагогическую поддержку как деятельность, которая «располагается» в объективно существующей антиномии между образовательной логикой педагогической деятельности как деятельности приобщения, формирования ребенка средствами общечеловеческой культуры и логикой жизнедеятельности конкретного ребенка [5].

Результаты экспериментов Н. Н. Михайловой и С. М. Юсфина – весомый аргумент к признанию точки зрения сторонников развития системы педагогической поддержки в образовании. В своей работе исследователи указывают, что целенаправленное создание условий, при которых ребенок имел бы возможность развивать в себе человеческие способности (рефлексия), является целью педагогической поддержки как особой педагогической деятельности, свободной, но соотносимой с целями социализации. Педагогическая поддержка нужна для того, чтобы помочь ребенку осознать и принять свою индивидуальность достойно, чтобы преодолеть переломный период без ущерба своим индивидуально-психологическим особенностям, способствующим развитию самоопределения, самосознания, самовыражения. Наличие индивидуальной траектории движения позволяет ребенку совершать и рефлексировать саму возможность изолирования себя от других. В этом обособлении впервые возможны вопросы, обращенные к себе, а не к другим [5].

Рассматривая отношение «Человек – мир», сущностью педагогической поддержки в становлении ценностной основы самосознания личности исследователь И. С. Гомбоева определяет создание объективных и субъективных условий. Под объективными условиями, которые влияют на становление «образа Мира» обучающегося, понимается специфичность культурно-образовательной среды учебного заведения, в то время как к субъективным условиям относится положение обучающегося и педагога в процессе взаимодействия, порождающего «образ Я» [2, с. 31]. Опираясь на особенности направлений педагогической поддержки, И. С. Гомбоева определяет ее как помощь педагога обучающемуся в самопознании, самоопределении, самореализации, «выращивание его субъектности, в ходе

которого происходят личностные изменения воспитанника и педагога, отрывающие возможности их дальнейшего взаимодействия и развития» [2, с. 32].

Нельзя не заметить, что при кажущейся многоаспектности и обширности исследований, еще многие свойства и механизмы педагогической поддержки требуют дополнительного рассмотрения.

В своих работах Н. Б. Крылова обращает внимание на барьеры, препятствующие процессу поддержки.

1. Педагог (классный воспитатель) должен быть специально обучен, так как он – носитель особых установок, профессиональной позиции, специальных компетенций и техник, а также иметь на это время и условия.

2. Организационные вопросы образовательной деятельности. Теория педагогической поддержки послужила основой для проектирования инновационной практической деятельности, стала реальным средством обновления содержания обучения и воспитания, а создание локальной системы педагогической поддержки вносило вклад в демократизацию уклада школьной жизни.

3. Опасность манипуляции и имитации педагогической поддержки (учитель, администратор, готовый использовать все для достижения своих целей и некорректно применяющий административные средства вместо педагогических средств).

4. Неопытность педагогов (системная нехватка подготовленных освобожденных классных воспитателей).

5. Отсутствие активных носителей идеи, т. е. педагогическое сообщество, готовое принять новые идеи, востребованность инновации, ее адекватность интересам гражданского сообщества, материальная база и финансовая поддержка [4].

Далее автор отмечает, что поддержка должна быть незаметной, неброской. Но, к сожалению, педагог не может обеспечить такую работу в силу выдвигающихся на первый план задач обучения на основе стандартов. Исследователь подчеркивает, что в новых условиях образовательной парадигмы действующая установка обучения требует оптимизации локальной системы педагогической поддержки.

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что педагогическая поддержка приоб-

рела статус феномена педагогической науки.

Глубокое и всестороннее рассмотрение различных аспектов теории и практики поддерживающей педагогики содержится в трудах профессора Е. А. Александровой, где дается научное обоснование концепций педагогической поддержки и сопровождения. Сущность педагогической поддержки понимается как взаимодействие ученика, педагога, родителей для создания условий с целью понимания обучающимися индивидуальных и социальных смыслов жизнедеятельности, процесса разработки и прогнозирования результатов индивидуальной стратегии поведения и учения, ее реализация, преодоление старшекласником личностно-значимых проблем [1].

Несомненная важность работ Е. А. Александровой состоит в том, что в результате экспериментальных исследований ученый вводит понятие «опережающая педагогическая поддержка» – «процесс создания условий для адекватного восприятия учениками информации вербального и невербального характера, затрагивающий сферы культурных интересов и поведения старшекласников как в настоящем времени, так и в недалеком будущем с целью поддержать их интерес к зоне ближайшего культурного развития» [1, с. 77].

Исходя из этого, Е. А. Александрова выделяет основные функции поддерживающей деятельности.

1. Превентивная – содействие полноценному становлению личности ученика, малых групп и коллективов, предупреждение возможных личностных и межличностных проблем и социально-психологических конфликтов, включая выработку психолого-педагогических рекомендаций по созданию условий самореализации личности, малых групп и коллективов с учетом их субкультурной принадлежности.

2. Консультационная – поддержка ученика в процессах саморазвития, самореабилитации, самоопределения, самоорганизации и в реализации им права проживать свой возраст по принципу «здесь и теперь», что включает адаптацию в реальных жизненных условиях, формирование ценностно-мотивационной сферы, преодоление кризисных ситуаций.

3. Коррекционная – взаимодействие

с учеником, направленное на формирование способности его к адекватной оценке действительности, в том числе и своего «Я», гармонизацию межличностных отношений [1, с. 76].

Следует учитывать тот факт, что педагогическая поддержка ученика зависит:

- от состояния здоровья (индивидуальный образовательный маршрут строится с помощью выбора реабилитационной образовательной программы);

- уровня психического развития ребенка (индивидуальный образовательный маршрут строится с помощью выбора коррекционной программы);

- образовательных потребностей обучающихся (индивидуальный образовательный маршрут определяется с помощью реализации факультативных, элективных курсов, дополнительных образовательных программ, согласованных с общеобразовательной программой);

- познавательного профиля (индивидуальный образовательный маршрут строится с помощью выбора образовательной программы индивидуального обучения);

- индивидуального стиля деятельности (индивидуальный образовательный маршрут основан на выборе образовательной программы).

Таким образом, автор сопоставляет педагогическую помощь, где педагог выполняет функцию «врача-консультанта» или «советника по процессу», и педагогическую поддержку, редуцирующую степень вмешательства педагога, вследствие чего происходит переход от позиций взаимности к позиции само- в разработке и реализации траектории. Из сказанного становится очевидным то, что на практике вышеуказанные термины предполагают совершенно разные деятельности.

Результаты проведенного нами анализа позволяют сделать некоторые частные выводы, представляющие интерес для нашего исследования.

Педагогическая поддержка, гарантируя

индивидуализацию, создает условия для саморазвития, самоопределения, самосознания личности ребенка. Функциональные обязанности педагога осуществляются по запросу ученика, который способен разработать и реализовать свою индивидуальную образовательную траекторию самостоятельно. Роль педагога заключается в том, чтобы помочь ему увидеть свои проблемы и трудности, найти и осознать их причину, определить способы преодоления, содействовать неконфликтному выходу из сложной жизненной ситуации. Осмысление ребенком возникшего нового положительного или отрицательного опыта помогает его личностному росту.

Таким образом, под термином «педагогическая поддержка» мы понимаем практическую деятельность педагога, которая мотивирует обучающегося самостоятельно действовать с учетом его целей, интересов, способностей. Наряду с этим необходимо отметить следующее: основным условием поддержки является «протезирование», т. е. обучающийся получает опеку и продвижение по траектории, зная, что у него есть на кого опереться.

Заключение. Теоретический анализ литературы показывает, что проблема рассматривалась достаточно широко. В то же время целый ряд конкретных (методических) вопросов, связанных с организацией и реализацией педагогической поддержки, остается мало разработанным. Отдавая должное тому, что было сделано предшественниками, мы, тем не менее, считаем, что образовательно-воспитательный процесс не может обходиться без педагогической поддержки и сопровождения. Однако для оптимизации образовательного процесса требуются не только инновационные технологии и методы, но и нормативная база, создающие в целом благоприятные условия для проектирования и реализации при педагогической поддержке образовательных траекторий, стимулирующие саморазвитие обучающегося.

Библиографический список

1. Александрова Е. А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология

- образования. Психология развития. – 2008. – Т. 1, № 1-2. – С. 74–78.

2. Гомбоева И. С. Аксиологический аспект педагогической поддержки в контексте отношения «Человек – Мир» // Научный диалог. – 2015. –

№ 10 (46). – С. 24–40.

3. Крылова Н. Б. Индивидуализация ребенка в образовании: проблемы и решения // Школьные технологии. – 2008. – № 2. – С. 34–42.

4. Крылова Н. Б. Педагогическая, психологическая и нравственная поддержка как пространство личностных изменений ребенка и взрослого // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 92–103.

5. Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Педагогика

поддержки: учебно-методическое пособие. – М.: МИРОС, 2001. – 208 с.

6. Crookes P. A., Bradshaw P. L. Developing scholarship in nursing – steps within a strategy // Journal of Nursing Management. – 2002. – № 3. – P. 177–181.

7. Kozulin A. Dynamic assessment in search of its identity // The Cambridge handbook of cultural-historical psychology. – Cambridge University Press, 2014. – P. 126–147.

Поступила в редакцию 12.12.2016

Ibliaminova Mariam Rashidovna

Applicant of the Department of Methodology of Education, Saratov State University named after N. G. Chernyshevsky, mary4613@mail.ru, Saratov

PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS IN THE DESIGN AND IMPLEMENTATION OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORIES

Abstract. The article discusses the concept of “pedagogical support” as a specific form of pedagogical activity in the design and implementation of students’ individual educational trajectories. The author defines its essence of the concept. The study determined that the conditions making more active the process of pedagogical support effect on the value base formation of self-awareness, self-development, self-identity. It is found out that the main condition of support is “protection” throughout the furtherance along the trajectory. Therefore the teacher’s functional responsibilities are carried out at the student’s request, therefore the understanding of acquiring their own experience contributes to his personal growth. It was paid attention to the barriers and factors that hinder the active interaction between the student and teacher that can address the whole educational process.

Keywords: pedagogical support, individual educational trajectory, self-awareness, self-development, self-determination.

References

1. Aleksandrova, E. A., 2008. Pedagogicheskoe soprovozhdenie starsheklassnikov v processe razrabotki i realizacii individual’nyx obrazovatel’nyx traektorij [Pedagogical support of senior pupils in the process of development and implementation of individual educational trajectories]. Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Akmeologiya obrazovaniya. Psixologiya razvitiya [Izvestiya of Saratov University. New series. Acmeology of education. Developmental psychology], T. 1, № 1-2, pp. 74–78 (in Russ.).

2. Gomboeva, I. S., 2015. Aksiologicheskij aspekt pedagogicheskoy podderzhki v kontekste otноsheniya “Chelvek – Mir” [The axiological aspect of pedagogical support in the context of the relations “Human – World”]. Nauchnyj dialog [Scientific dialogue], 10 (46), pp. 24–40 (in Russ.).

3. Krylova, N. B., 2008. Individualizaciya rebenka v obrazovanii: problemy i resheniya [Individualization of the child in education: problems and solu-

tions]. Shkol’nye tehnologii [School of technology], 2, pp. 34–42 (in Russ.).

4. Krylova, N. B., 2000. Pedagogicheskaya, psixologicheskaya i нравstvennaya podderzhka kak prostranstvo lichnostnyx izmenenij rebenka i vzoslogo [The child’s individualization in educational process: problems and solutions]. Klassnyj rukovoditel’ [The class teacher], 3, pp. 92–103 (in Russ.).

5. Mihajlova, N. N., Jusfin, S. M., 2001. Pedagogika podderzhki: uchebno-metodicheskoe posobie [Pedagogic support: training Handbook]. Moscow: MIROS Publ., 208 p. (in Russ.).

6. Crookes, P. A., Bradshaw, P. L., 2002. Developing scholarship in nursing – steps within a strategy. Journal of Nursing Management, 3, pp. 177–181.

7. Kozulin, A., 2014. Dynamic assessment in search of its identity. The Cambridge handbook of cultural-historical psychology. Cambridge University Press, pp. 126–147.

Submitted 12.12.2016

Можаров Максим Сергеевич

Кандидат педагогических наук, профессор кафедры теории и методики преподавания информатики, Новокузнецкий институт (филиал) Кемеровского государственного университета, mogarov@yandex.ru, Новокузнецк

Можарова Анна Эдуардовна

Старший преподаватель кафедры теории и методики преподавания информатики, Новокузнецкий институт (филиал) Кемеровского государственного университета, mogarov@yandex.ru, Новокузнецк

ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 3D-МОДЕЛИРОВАНИЮ

Аннотация. Авторы обращают внимание на стремительное развитие информационных технологий 3D-моделирования и прототипирования, на необходимость готовить людей к существованию в новых условиях. В статье актуализируется проблема подготовки школьников к новым реалиям мировой системы товарного производства, основанного на 3D-моделировании и 3D-печати в школе. Авторы предлагают начинать обучение в начальной школе и использовать для этого программу TinkerCAD. В статье анализируются возможности программы, ее особенности и преимущества использования при обучении в начальной школе. Отмечается, что программа имеет доступный и интуитивно понятный интерфейс, поддерживает необходимые операции с объектами, позволяет легко менять экспозиции объектов, вращать и передвигать их в любом направлении. В статье приведены главные цели курса 3D-моделирования для начальной школы и принципы организации обучения.

Ключевые слова: 3D-моделирование, 3D-печать, интерфейс, программа, начальная школа, информатика, организация обучения, воспитание, развитие.

Введение

Развитие технологии 3D-печати в ближайшее время изменит существующий уклад товарного производства. По расчетам MyCorporation, индустрия 3D-печати достигнет размеров 5,2 миллиардов долларов к 2020 году при предполагаемом годовом приросте 14 % с 2012 по 2017 годы.

В настоящее время уже воплощен ряд удачных бизнес-проектов, основанных на технологии трехмерного прототипирования. Сферы такого бизнеса разнообразны: от архитектуры и строительства до дизайна и производства одежды, от рекламы и маркетинга до производства медицинских материалов и инструментария, а также трехмерной печати живой ткани.

Наиболее значимые изменения существующей бизнес-модели товарного производства связаны, прежде всего, с упрощением

жизненного цикла товара. Традиционная модель подразумевает, что после стадии проектирования начинаются длительные процессы внедрения, настройки оборудования, обучения персонала и т. д. Но в случае 3D-печати стадия проектирования является практически завершающей: мы нажимаем кнопку, и товар готов.

Возникает ряд вопросов, связанных с будущим рынком труда, требованиями к профессиям, требованиями к профессиональной подготовке и предпринимательским компетенциям молодежи, уже сейчас необходимо готовить школьников к реализации таких проектов через 5–10 лет.

Цель настоящей статьи – предложить и обосновать подход к обучению школьников 3D-моделированию.

Образовательная практика обучения 3D-моделированию в школе

Мы предлагаем с начальной школы формировать у детей представления и компетенции, связанные с 3D-проектированием (моделированием) и 3D-печатью.

Нормативное обеспечение преподавания информатики в начальной школе [3] позволяет осуществлять обучение 3D-моделированию и использовать специ-

альное программное обеспечение в рамках отведенных учебных часов. Кроме того, в России уже есть опыт активного погружения учащихся начальных классов в предметную область моделирования [1], а также опыт использования компьютерной графики 3D-моделирования для организации обучения в начальной школе [2].

За рубежом проблеме обучения детей младшего возраста основам 3D-моделирования уделяют внимание как средству развития пространственного вооб-

ражения [9; 8; 10], в частности предлагается изучать понятия сферических небесных тел с использованием 3D-моделирования [9] и 3D-визуализации [8].

Также для развития навыков пространственного воображения предлагается использовать специальное программное обеспечение и компьютерную анимацию [7]. Зарубежный опыт проведения занятий по 3D-моделированию с младшими школьниками представлен на официальном сайте TinkerCAD [5; 6].

Организация экспериментального обучения

Для реализации современных тенденций в образовательной практике обучения младших школьников нами была поставлена задача разработки серии уроков по информатике для 1–4-х классов, позволяющих познакомить учащихся с основами деятельности в области 3D-моделирования и 3D-печати.

Мы исходили из того, что интерес детей к работе за компьютером, будь то игра или творческое задание, всегда очевиден. Компьютер увлекает детей обнаружением новой информации в знаках, изображениях и звуках. Важно предложить детям разнообразие новых способов работы с современным образовательным контентом. Таким способом может быть изучение 3D-моделирования, ведь через примитивные формы плоских геометрических объектов, знакомых детям из повседневной жизни, школьники получают представление о пространственных формах и объектах. Такая учебная деятельность помогает детям почувствовать объемность реального и виртуального пространств, оценить разнообразие и форму геометрических тел и понять, как они взаимодействуют в различных контекстах.

3D-моделирование в онлайн-редакторе – первая ступень на пути овладения детьми способами моделирования объектов с использованием информационных ресурсов. Для детей процесс моделирования – достаточно

эмоциональное и увлекательное по своему содержанию занятие. 3D-редактор дает возможность ребенку проявить свое творчество, а затем провести качественный анализ и оценку созданной модели вместе с педагогом.

Преподавателями кафедры теории и методики преподавания информатики и студентами НФИ КемГУ (педагогическое образование по профилю «Информатика») был разработан и апробирован факультативный курс для начальной школы по 3D-моделированию: по 8 модулей, для 1–2-х и 3–4-х классов. Курс рассчитан на 1–2 занятия в неделю по 45 минут. Изучение курса не требует от детей предварительных знаний, умений и навыков. Теоретический и практический материал адаптирован для восприятия и понимания в соответствии с возрастными возможностями школьников.

Каждый модуль состоит из теоретической и практической частей. Теоретическая часть дает представление ученикам о рассматриваемых понятиях, их роли в 3D-моделировании. В нее входят: презентация с теоретическим материалом, рабочая тетрадь ученика с тематическими заданиями. Практическая часть дает возможность закрепить изученный материал с помощью выполнения заданий в 3D-редакторе. Для учителей подготовлены методические рекомендации с пояснениями.

Выбор программного обеспечения

Программный продукт для реализации наших уроков предложен лидером в области 3D-моделирования – компанией Autodesk.

Программа обладает продуманным, интуитивно-понимаемым интерфейсом, являясь простым и удобным редактором для подго-

товки моделей к 3D-печати, и идеально подходит для новичков. Официальное название программы TinkerCAD [5], она работает в режиме онлайн, поэтому пользователю не приходится устанавливать и настраивать программный продукт. Бесплатная программа находится по адресу www.TinkerCAD.com. На сайте есть ссылки на действующее сообщество пользователей, в том числе педагогов и учащихся, размещены учебные фильмы и уроки по работе с программой.

TinkerCAD обладает преимуществами, позволяющими активно использовать его в образовательном процессе [4]:

1) создаваемые школьниками модели можно сохранять на сайте либо на локальном диске пользователя в формате файлов STL;

2) программа работает с различными сервисами трехмерной печати (Ponoko, Shapeways и i.Materialise) и принтерами MakerBot;

3) программа имеет большую палитру инструментов и графических образов, есть заготовки для создания трехмерных букв, цифр и других востребованных символов, существует удобный способ изменения размеров моделей и удаления отдельных их элементов;

4) программа основана на технологии WebGL, которая делает возможным отобра-

жение трехмерной графики в браузере, поэтому для работы с программой не требуется устанавливать никаких дополнительных приложений, достаточно лишь браузера, поддерживающего WebGL (Chrome, Firefox или Opera 12 Alpha).

Основные возможности программы TinkerCAD в образовательном процессе в начальной школе, на наш взгляд, связаны со спецификой создания 3D-моделей, основанной на элементарных интуитивных подходах.

Набор 3D-фигур является основным строительным ресурсом TinkerCAD. Любая 3D-фигура может быть добавлена или «вычтена» из целой 3D-модели. Возможно в дополнение к уже существующим 3D-фигурам импортировать новые.

Как уже было сказано, 3D-проекты, созданные в TinkerCAD, хранятся на сайте для легкого доступа из любой точки мира либо на локальном диске с использованием SSL-шифрования. Учащиеся могут легко обмениваться проектами, просто передавая соответствующую ссылку.

Наиболее используемым инструментом TinkerCAD является группировка, позволяющая объединять множество фигур в одну либо «вычитать» из одной фигуры объем, который занимает другая фигура.

Целеполагание экспериментального обучения.

В результате нашей работы над концепцией обучения 3D-моделированию были сформулированы наиболее значимые цели данного курса в обучении, воспитании и развитии младших школьников:

1) развитие пространственного воображения и логического мышления детей;

2) развитие творческой активности и самостоятельности детей при их обучении 3D-моделированию;

3) формирование у детей представлений о работе в команде, способах планирования деятельности и коммуникации;

4) формирование у детей представлений о работе в электронной информационно-образовательной среде;

5) формирование у детей деятельностных основ для получения компетенций в области информационно-коммуникационных технологий;

6) формирование и закрепление у детей первоначальных знаний и представлений об

объектах окружающего мира, их устройстве и назначении.

Подобные задачи определили педагогические принципы и условия разработки и реализации курса:

– использование для обучения простых компьютерных программ с доступным и интуитивно понимаемым интерфейсом;

– использование доступных для детей учебных заданий на развитие пространственного воображения;

– обязательная дидактическая проработка и адаптация материала по 3D-моделированию с учетом возрастных особенностей детей;

– организация проблемного обучения, подготовка контекстных заданий, например в сфере занимательной робототехники;

– подготовка и организация решения детьми групповых заданий по 3D-моделированию;

– применение творческих заданий, в кото-

UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

рых дети проявляют и реализуют индивидуальные потребности и используют собственные воображаемые объекты;

- поощрение творчества и самостоятельности при организации обучения;
- применение реальных моделей объектов окружающего мира – привлекательных, красочных, знакомых и интересных для детей;

- использование игровых форм организации занятий;
- строгое соблюдение санитарных норм работы за компьютером детей младшего школьного возраста.

В таблице приведена структура одного модуля курса из 8 уроков.

Таблица

Структура модуля программы для начальной школы

№ урока	Тема урока	Ход урока
1	2	3
1	Простые геометрические 3D-объекты и интерфейс программы TinkerCAD	Рассматриваются новые понятия на основе уже знакомых понятий: куб, шар, цилиндр, пирамида, 3D-плоскость, интерфейс, горячие клавиши. Выполняются индивидуальные задания в рабочей тетради (нарисовать геометрические тела, нарисовать эскизы указанных объектов, соединить образы горячих клавиш с графическими образами). Выполняются индивидуальные задания за компьютером (работа с плоскостью, изменение цвета, размера, положения объектов, использование горячих клавиш, создание модели объекта окружающего мира)
2	Произвольные геометрические объекты. Вращение плоскости и объектов	Рассматриваются основные понятия: произвольные геометрические фигуры, 3D-текст, вращение плоскости, вращение объекта, модель. Выполняются индивидуальные задания в рабочей тетради (рисование указанных произвольных геометрических тел, вращение плоскости через рисунок, вращение объекта через рисунок). Выполняются индивидуальные задания за компьютером (вращение объекта, вращение плоскости)
3	Функции «Объединение предметов» и «Разбиение предметов» в программе TinkerCAD	Рассматриваются основные понятия: моделирование, объединение, разбиение. Выполняются индивидуальные задания в рабочей тетради (объединение объектов в один, разбиение объекта на его составляющие). Выполняются индивидуальные задания за компьютером (работа по объединению и разбиению объектов с помощью панели инструментов)
4	Учебная робототехника, устройство робота, моделирование роботов	Рассматриваются основные понятия: конструктор, робот, назначение робота, типы роботов, части робота, моделирование частей робота. Выполняются индивидуальные задания в рабочей тетради (конструирование и моделирование робота). Выполняются индивидуальные задания за компьютером (работа по конструированию и моделированию робота в 3D-редакторе)
5	Функция «вырезание объектов» в программе TinkerCAD	Рассматриваются основные понятия: полые объекты, наполненные объекты, вырезание одного объекта из другого. Выполняются индивидуальные задания в рабочей тетради (создание полых и наполненных объектов). Выполняются индивидуальные задания за компьютером (объединение фигур, вырезание одного объекта в другом, создание деталей для робота)

1	2	3
6	Функции выравнивания и отзеркаливания (отражения) в TinkerCAD	Рассматриваются основные понятия: выравнивание, симметрия, отзеркаливание (отражение). Выполняются индивидуальные задания в рабочей тетради (дорисовка предметов симметрично, рисование объектов в зеркальном отображении). Выполняются индивидуальные задания за компьютером (выравнивание объектов, отражение объектов)
7	Импорт (вставка) изображений в программе TinkerCAD. Инструменты «Рулетка» и «Соединители»	Рассматриваются основные понятия: импорт (вставка), рулетка (линейка), соединители. Выполняются индивидуальные задания в рабочей тетради (создание объектов по определенным параметрам, определение на рисунках соединителей). Выполняются индивидуальные задания за компьютером (импорт файлов с объектами, использование функции «рулетка» и «соединитель»)
8	Итоговая контрольная работа	Выполняется индивидуальная контрольная работа, включающая в себя итоговый тест, практическую работу на бумаге, практическую работу за компьютером. Подводятся итоги по изученному курсу

Разработанный курс обсуждался на круглом столе «Обучение, воспитание и развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста» в рамках всероссийской научно-практической конференции «Формирование и развитие предпринимательских компетенций молодёжи» в г. Новокузнецке (октябрь 2016), на семинаре «Формирование ИКТ-компетенций в начальной школе» (март 2015). В течение 2016/2017 учебного года курс прошел апробацию в школах

и учреждениях дополнительного образования г. Новокузнецка, Амурской области и Санкт-Петербурга.

В настоящее время авторы курса работают над созданием учебника по 3D-моделированию для учреждений дополнительного образования детей. В учебнике линия 3D-моделирования будет рассмотрена в контексте технического творчества и конструирования детей младшего школьного возраста.

Библиографический список

1. Ермолаева А. А. Моделирование на уроках в начальной школе. – М.: Глобус; Волгоград: Панорама, 2009. – 140 с.
2. Козлова Т. В., Чернопольская К. Н. Компьютерная графика и 3D-моделирование в начальном общем образовании // Научное сообщество студентов XXI столетия. Технические науки: сб. ст. по мат. XI Междунар. студ. науч.-практ. конф. – 2013. – № 11. – С. 35–42.
3. Методическое письмо по вопросам обучения информатике в начальной школе [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки России: офиц. сайт. – URL: минобрнауки.рф (дата обращения: 12.08.2016).
4. Можаров М. С., Можарова А. Э. Обучение младших школьников использованию технологии 3D-моделирования в программе TinkerCAD // Формирование и развитие предпринимательских компетенций молодежи: сб. ст. Всероссийской на-

учно-практической конференции. – Новокузнецк: НФИ КемГУ, 2016. – С. 198–205.
5. TinkerCAD [Электронный ресурс]: офиц. сайт. – URL: <https://www.tinkercad.com/about/>, (дата обращения: 17.12.2016).
6. Учебные пособия и руководства по TinkerCAD [Электронный ресурс]: офиц. сайт. – URL: <https://www.tinkercad.com/learn/>, (дата обращения: 17.12.2016).
7. Cohen C. A., Hegarty M. Spatial visualization training using interactive animation // Conference on research and training in spatial intelligence, Sponsored by National Science Foundation, Evanston, IL. – 2007. – June, 13–15. – P. 179–184.
8. Isik-Ercan Z., Kim B., Nowak J., Can 3D Visualization Assist in Young Children’s Understanding of Sun-Earth-Moon System? // International Journal of Knowledge Society Research (IJKSR). – 2012. – Vol. 3. – P. 12–21.

9. Mnaathr S. H., Basha A. D. Descriptive Study of 3D Imagination to Teach Children in Primary Schools: Planets in Outer Space (SUN, MOON, Our PLANET) // Computer Science and Information Technology. – 2013. – № 1 (2). – P. 111–114.

Статья поступила в редакцию 15.01.2017

Mozharov Maxim Sergeevich

Cand. Sci. (Pedag.), Full Prof., Head of the Department Theory and Methods of Information Science, Novokuznetsk institute (branch) of Kemerovo State University, mogarov@yandex.ru, Novokuznetsk

Mozharova Anna Eduardovna

Senior Lecturer of the Department Theory and Methods of Information Science, Novokuznetsk institute (branch) of Kemerovo State University, mogarova@yandex.ru, Novokuznetsk

TRAINING OF PRIMARY-SCHOOL CHILDREN FOR 3D-MODELING

Abstract. The authors draw attention to the rapid development of information technology 3D-modeling and prototyping, the need to prepare people's livelihood in the new environment. The article actualizes the problem of training students to the new realities of the world system of commodity production based on 3D-modeling and 3D-printing in school. The authors propose to start primary school and use this program TinkerCAD. This article analyzes the possibilities of the program and its features and benefits of the use in teaching in elementary school. It is noted that the program is accessible and intuitive interface, supports essential operations with objects, you can easily change the exposure of objects, rotate and move them in any direction. The article presents the main objectives of the course 3D-modeling for the elementary school and the principles of training.

Keywords: 3D-modeling, 3D-printing, interface, software, elementary school, informatics, organization of training, education, development.

References

1. Yermolayeva, A. A., 2009. Modelirovanie na urokax v nachal'noj shkole [Modeling in the classroom in an elementary school]. Moscow: Globus; Volgograd: Panorama, 140 p. (In Russ.)
2. Kozlova, T. V., Chernopol'skaya K. N., 2013. Komp'yuternaya grafika i 3D-modelirovanie v nachal'nom obshhem obrazovanii [Computer graphics and 3D modeling in elementary General education]. Nauchnoe soobshhestvo studentov XXI stoletiya. Texnicheskie nauki [Scientific community of students of XXI century, engineering sciences]. Novosibirsk, pp. 35–42 (In Russ.)
3. Metodicheskoe pis'mo po voprosam obucheniya informatike v nachal'noj shkole [Methodical letter for teaching computer science in elementary school]. Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossii [The Ministry of Education and Science of Russia]. Available at: <http://www.mon.gov.ru> (accessed 12 August 2016) (In Russ.)
4. Mozharov, M. S., Mozharova, A. E., 2016. Obuchenie mladshix skol'nikov ispol'zovaniyu texnologii 3D-modelirovaniya v programme TinkerCAD [Training of younger schoolboys the use of 3D-modeling technology TinkerCAD program]. Formirovanie i razvitie predprinimatel'skix kompetencij molodezhi [Formation and development of youth entrepreneurship competencies]. Novokuznets: KemSU, pp. 198–205. (In Russ.)
5. TinkerCAD. Available at: <https://www.tinkercad.com> (accessed 17 December 2016).
6. Uchebnye posobiya i rukovodstva po TinkerCAD [Tinkercad tutorials & how-to's]. Available at: <https://www.tinkercad.com/learn> (accessed 17 December 2016) (In Russ.)
7. Cohen, C. A., Hegarty, M., 2007. Spatial visualization training using interactive animation. Conference on research and training in spatial intelligence, Sponsored by National Science Foundation, Evanston, IL. June, 13–15. pp. 179–184.
8. Isik-Ercan, Z., Kim, B., Nowak, J., 2012. Can 3D Visualization Assist in Young Children's Understanding of Sun-Earth-Moon System? International Journal of Knowledge Society Research (IJKSR), vol. 3, pp. 12–21.
9. Mnaathr, S. H., Basha, A. D., 2013. Descriptive Study of 3D Imagination to Teach Children in Primary Schools: Planets in Outer Space (SUN, MOON, Our PLANET). Computer Science and Information Technology, 1 (2), pp. 111–114.

Submitted 15.01.2017

Морозова Елена Евгеньевна

Доктор биологических наук, зав. кафедрой начального естественно-математического образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, moroz@san.ru, Саратов

К ВОПРОСУ О СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ГУМАНИСТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы патриотического воспитания школьников средствами передачи социальной памяти о войне. Описана учебно-воспитательная работа образовательных учреждений Саратовской области, связанная с тематикой Великой Отечественной войны, в рамках реализации проекта «Зеленая аллея памяти». Перед учащимися и творческими коллективами образовательных учреждений была поставлена задача – передать образ войны посредством растений, их художественно-эстетической, экологической, символической ценности. Показано, что результативность процесса духовно-нравственного развития личности и общества, процесса патриотического воспитания школьников обеспечивается взаимодействием индивидуальных и социальных механизмов передачи социальной памяти о войне.

Ключевые слова: социализация личности, патриотическое воспитание, гуманистическое образовательное пространство, социальная память о войне, ценность растений, школьники.

Введение в проблему. Модернизация современного образования – реальность гуманитарного порядка, затрагивающая все уровни общества: от личностного до социального. Патриотическое воспитание обучающихся представляет собой важный компонент социального заказа общества и относится к первостепенной задаче современной образовательной системы [1; 2; 5–7]. Одним из вопросов патриотического воспитания является вопрос о смысле жизни. Очевидно, что социальная память о войне позволяет понять истинный смысл жизни целого поколения. Однако в образовательных системах (при выявлении позиций школьников по отношению к Великой Отечественной войне) в качестве главного критерия в большинстве случаев рассматривается только наличие конкретных знаний о войне, что актуализирует проблему оценки эффективности конструирования исторической памяти в рамках различных образовательных проектов и программ.

Как известно, память понимается нами как действие, опосредованное инструментами, предоставляемыми культурой того или иного общества в ту или иную эпоху. Изучение социальной памяти о войне сопряжено с необходимостью рассматривать процессы памяти как на индивидуальном, так и на социальном уровне. При анализе взаимосвязи идентичности и коллективной памяти

необходимо учитывать, что образы памяти имеют не только когнитивный и поведенчески-нормативный, но и эмоциональный аспекты. Тем самым перед педагогами встают вопросы развития и изучения механизмов передачи социальной памяти о войне. Поиск ответов привел нас к необходимости организации в школах г. Саратова и Саратовской области социального проекта «Зеленая аллея памяти».

Исследовательская часть. В работе по реализации проекта в 2005–2016 гг. приняли участие более 50 творческих коллективов учащихся 2–7-х классов образовательных учреждений нашего региона. Содержание проекта «Зеленая аллея памяти» предусматривало выполнение 40 заданий на протяжении нескольких внеурочных занятий [3; 4]. В ходе реализации проекта использована технология решения проектных задач, включающая следующие этапы:

- постановка проблемы (как обустроить Зеленую аллею памяти в честь воинов, погибших в годы Великой Отечественной войны?);
- индивидуальные предложения решения проблемы учащимися;
- выявление затруднений решения проблемы;
- открытие нового способа действия (экологически целесообразного размещения растений на пришкольной территории в память о воинах, погибших в годы войны)

в ходе выполнения заданий (познавательного, эмоционально-ценностного и практически-деятельностного характера);

– индивидуальное и коллективное решение проблемы (моделирование и обустройство Зеленой аллеи памяти и Зеленого уголка памяти на пришкольной территории);

– контроль овладения новым способом действия в ходе решения частных задач.

Тем самым перед учащимися и творческими коллективами была поставлена задача – передать образ войны посредством растений, их художественно-эстетической, экологической, символической ценности.

В процессе решения задачи важно было определить, каким образом понятие «память о войне» и понятие «растения» взаимодействуют друг с другом, трансформируются в ходе образовательно-воспитательного процесса, каким образом моделируемые символы влияют на поведение учащихся.

На первом этапе проекта дети получили письмо от директора экологического центра, в котором им предлагалось принять участие в разработке и обустройстве на территории Областного экологического центра Зеленой аллеи памяти.

Поставленную задачу – посадить аллею памяти – учащиеся воспринимали по-разному. Приведем позитивные высказывания ребят: «Великая Отечественная война коснулась нашей семьи. Мы знаем, что наша прабабушка была в оккупации на Украине»; «наш прадед во время войны работал на заводе. Ему тогда было всего 14 лет»; «мой прадедушка защищал блокадный Ленинград, а прабабушка служила на Черноморском флоте»; «моя прабабушка работала на полях Заволжья, помогая собирать урожай для фронта»; «брат нашего прадеда совершил героический подвиг и был награжден за это звездой Героя Советского Союза»; «а у нас в семье была особенно печальная история: когда прадеда угоняли в плен, он сказал товарищам, что не будет в плену и прыгнул в воду. Фашисты расстреляли его, и он утонул, а через 15 минут наши партизаны освободили пленных, но было уже поздно».

В целом можно отметить: учащиеся испытывают трудности в организации учебного и социального сотрудничества; по-разному понимают значимость социальной памяти о Великой Отечественной войне; не знают,

какую экологическую роль играют растения в природе, и какое значение они оказывают на жизнь природы и людей; испытывают трудности общения со сверстниками, отсутствует опыт взаимодействия с ветеранами войны. Для того чтобы управлять процессом моделирования социальной памяти о войне, мы обратились к историческому контексту, связанному с Великой Отечественной войной, и экологическому контексту, выявляющему значимость растений для жизни человека и природы.

Для дальнейшей реализации проекта ребята объединились в творческие группы «экологов» и «историков». Они оценивали значение социальной памяти о войне в жизни нашего народа, выявляли роль растений в природе и жизни человека, знакомились с характеристиками растений своей местности, с правилами посадки растений, оценили возможности пришкольной территории для посадки растений, обоснованно выбирали растения для моделирования аллеи [3; 4].

В ходе выполнения заданий было важно, чтобы школьники осмыслили ценность и значимость жизни человека и созданий природы. С этой целью им предлагались вопросы на осмысление своих ощущений и чувств в ходе моделирования аллеи: определите, какую информацию о Великой Отечественной войне можно запечатлеть в Зеленой аллее памяти; подумайте, как память о войне можно передать средствами художественно-эстетической, экологической и духовно-нравственной ценности растений; предложите, как мы будем взаимодействовать с ветеранами войны.

Результатом работы над проектом стали индивидуальные модели (аллеи и уголки) социокультурных объектов в память о Великой Победе. Отметим, что моделирование Зеленой аллеи памяти (или Зеленого уголка памяти) – это трудоемкий вид деятельности для школьников. При выборе деревьев для аллеи важно было учесть не только красоту дерева, его роль в природе и жизни человека, но и посмотреть, какое дерево будет лучше расти в условиях нашей местности, выбрать дерево, являющееся символом России, при этом осмыслить символическую значимость растений и не забыть про их жизненные потребности.

Анализ индивидуальных моделей уча-

шихся показал, что часто выбор растений ребятами определялся личной или экологической выгодой, эстетическими предпочтениями, эмоциональным состоянием и др. Многие учащиеся отметили красоту растений аллеи. Другие школьники обосновывали свой выбор деревьев для аллеи на основе экологической ценности растений (растения выделяют фитонциды, кислород для дыхания, укрепляют почву, задерживают вредные примеси, увлажняют воздух и др.). Нечасто удавалось зафиксировать внутреннюю устремленность учащихся на создание модели продукта, обеспечивающего благо самим растениям (комфортное освещение, полив, наличие биогенных веществ в почве, общение с человеком и др.).

К сожалению, проекты, в которых передавался образ войны средствами символической ценности растений, были не многочисленны. Приведем примеры таких проектов: «Сирень Победы», «Одинокая береза», «Тополь Победы», «Рябиновые звезды», «Георгиевская лента», «Дубы – защитники» и др. Отметим обоснование проекта «Георгиевская лента» учеником: «Георгиевская лента – это двухцветная лента к ордену Святого Георгия, Георгиевскому кресту, Георгиевской медали. Цвета ленты (желто-оранжевый, черный) означают огонь и дым. Это символ личной доблести солдата на поле битвы. Георгиевская лента – символ праздника, символ Победы, символ нашего уважения к людям, победившим в этой ужасной войне, уважения к памяти павших! Наши чувства к защитникам Отечества, цвета георгиевской ленты можно передать красотой желто-оранжевых бархатцев и петуний темного цвета. Такая клумба “Георгиевская лента” будет цвести с мая до осенних заморозков. Здесь можно проводить патриотические конкурсы стихов о войне как известных поэтов (Р. Рождественского, А. Твардовского, К. Симонова и др.), так и собственного сочинения. Проводя ежегодно данное мероприятие, ученики могут получить необычный личный опыта общения с героями войны».

С нашей точки зрения, именно такой индивидуальный проект фиксирует то, что создаваемый образ памяти о войне представляется для школьника значимую ценность.

На завершающем этапе оценить эффективность организуемой эколого-образова-

тельной деятельности помогала коллективная работа класса по обустройству Зеленой аллеи памяти или Зеленого уголка памяти в условиях классной комнаты или на пришкольной территории.

Практическая значимость исследования. В условиях образовательного пространства социальное функционирование коллективной памяти рассматривается как комплексный процесс культурного производства и потребления. Становится ясно, что социальная память о войне возникает как следствие социального взаимодействия относительно значений прошлого, закрепленных в жизненных представлениях индивидов. Тем самым важным критерием эффективности организуемой эколого-образовательной деятельности становится активность индивидов, которые принимают или отвергают то, что предлагают им культурные традиции. Поэтому мы сосредоточили наше внимание на изучении опыта работы коллективов школ г. Саратова и Саратовской области.

На экологическом форуме «Зеленый уголок памяти – Зеленая аллея памяти – Зеленая роща памяти» педагоги и учащиеся имели возможность ознакомиться с опытом реализации проекта «Зеленая аллея памяти» и оценить возможности участия школьных коллективов в социально-экологическом взаимодействии в рамках региональной общности.

Приведем пример работы коллектива школы с. Ягодная Поляна в рамках проекта «Зеленая аллея памяти». В 2007–2016 гг. учащиеся школы, педагоги, родители провели историко-розыскную работу «Найти солдата» по формированию базы данных Бессмертного полка (сайты «Мемориал», «Подвиг народа»). Ребята рассказали о подвигах своих дедов в спектакле «А память жива...», организовали помощь ветеранам войны и труженикам тыла, подготовили концертную программу для поздравления ветеранов Великой Отечественной войны. Состоялся митинг (18 апреля 2015 г.), на котором минутой молчания почтили память погибших в годы войны. Провели акции: «Помним всех поименно!» – высадили на аллее 77 хвойных деревьев как символ вечности защитников Отечества, ушедших на фронт и не вернувшихся в родное село; «Они ковали Победу!» – посадили возле

каждого дома, где жили и живут ветераны войны и труженики тыла, рябину; «Солдаты Великой войны» – посадили 136 дубков, выращенных в школьном питомнике, в честь участников боевых действий Великой Отечественной войны. В день 70-летия Победы жители села Ягодная Поляна сформировали «Бессмертный полк». По центральной улице села, с гордостью исполняя песни военных лет, пронесли фотографии героев, транспаранты и красные знамена Победы. Ветераны обнимали ребят, плакали и говорили «спасибо», это были самые запоминающиеся минуты для ребят.

Вывод. Наиболее эффективной оказалась работа тех коллективов образовательных учреждений, в которых, в ходе реализации проекта «Зеленая аллея памяти», обязательно учитывались особенности нравственного развития учащихся (доминирование нравственных мотивов в поведении, сформированность нравственной самооценки и навыков самостоятельной организации

экологической деятельности); создавались условия для поддержки школьников и педагогов (для развития учащихся, профессионального творчества педагогов); активизировалась способность образовательного учреждения выстроить партнерские отношения с другими субъектами образовательного пространства; обеспечивалось взаимодействие образовательного учреждения с семьями воспитанников и представителями общественности (интерес родителей и общественности к проекту, вовлеченность родителей в эколого-образовательный процесс; психолого-педагогическая поддержка и просвещение родителей).

Таким образом, перед российской образовательной политикой стоит актуальная задача согласования и определенной интеграции индивидуальных вариантов социальной памяти о Великой Отечественной войне в общенациональную картину средствами патриотического воспитания в гуманистическом образовательном пространстве.

Библиографический список

1. *Александрова Е. А.* Формирование картины мира ребенка и его педагогическое сопровождение // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2012. – Т. 1, № 2. – С. 41–44.
2. *Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А.* Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект. Рос. акад. образования. – М.: Просвещение, 2009. – 29 с.
3. *Морозова Е. Е.* Зеленый Уголок Памяти – Зеленая Аллея Памяти – Зеленая Роща Памяти. Эколого-гражданский проект: учебное пособие. – Книга 10. – Саратов: Наука, 2016. – 60 с.
4. *Морозова Е. Е., Шляхтин Г. В.* Совершенствование экологического образования школьников

в системе общеобразовательных учреждений Саратовской области // Известия Саратовского университета. Новая серия. Философия. Психология. Педагогика. – 2011. – Т. 11, Вып. 4. – С. 99–103.

5. *Хаджимурадова Т. Х.* Социализация как неотъемлемая часть формирования личности // Новая наука: Стратегии и векторы развития. – 2016. – № 118-3. – С. 251–254.

6. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

7. *Шамионов Р. М.* Психология субъективного благополучия (к разработке интегративной концепции) // Мир психологии. – 2012. – № 2. – С. 143–148.

Поступила в редакцию 18.11.2016

Morozova Elena Evgen'evna

Dr. Sci. (Biolog.), Head of the chair of Elementary Mathematics and Science Education, Saratov State University N. G. Chernyshevskij, moroz@san.ru, Saratov

THE QUESTION OF THE PERSONALITY SOCIALIZATION BY MEANS PATRIOTIC EDUCATION IN THE HUMANISTIC EDUCATIONAL SPACE

Abstract. The article considers the questions of patriotic education of schoolchildren by means of transmission of social memory about the war. Described educational work of schools of the Saratov region, related to the theme of the war within the framework of the project “Green Memory Alley”.

To schoolchildren and creative teams of schools was given the task – to convey the image of war through artistic-aesthetic, ecological, symbolic value of plants. It is shown that the performance of the process of spiritual and moral development of the individual and society is provided by the interaction of individual and social mechanisms of transmission of social memory about the war.

Keywords: personality socialization, patriotic education, humanistic education space, social memory of the war, plant value, schoolchildren.

References

1. Aleksandrova, E. A., 2012. Formirovanie kartiny mira rebenka i ego pedagogicheskoe soprovozhdenie [The formation of the world picture of the child and his educational support]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Akmeologiya obrazovaniya. Psixologiya razvitiya* [Izvestiya of Saratov University. New Series. Series Educational Acmeology. Developmental Psychology], 1 (2), pp. 41–44 (In Russ.).
2. Danilyuk, A. Ya., Kondakov, A. M., Tishkov, B. A., 2009. *Koncepciya duxovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii v sfere obshhego obrazovaniya* [The concept of spiritually-moral development and education of the person citizen of Russia in the sphere of education]. Moscow: Education Publ., pp. 29 (In Russ.).
3. Morozova, E. E., 2016. *Zelenyj Ugolok Pamyati – Zelenaya Alleya Pamyati – Zelenaya Roshha Pamyati. E'kologo-grazhdanskij proekt* [Green Area Memory – Green Memory Lane – The Green Memory Groves. Ecological and civil project], 10, Saratov: Science Publ., 60 p. (In Russ.).
4. Morozova, E. E., Shlyakhtin, G. V., 2011. *Sovershenstvovanie e'kologicheskogo obrazovaniya shkol'nikov v sisteme obshheobrazovatel'nykh uchrezhdenij Saratovskoj oblasti* [Perfection of schoolchildren' ecological education in general education system of Saratov region]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Filosofiya. Psixologiya. Pedagogika* [Izvestiya of Saratov University. New Series. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy], 11 (4), pp. 99–103 (In Russ.).
5. Khadzhimuradova, T. Kh., 2016. *Socializaciya kak neot'emlemaya chast' formirovaniya lichnosti* [Socialization as an integral part of identity formation]. *Novaya nauka: Strategii i vektory razvitiya* [New science: strategies and vectors of development], 118 (3), pp. 251–254 (In Russ.).
6. Khutorskoi, A. V., 2003. *Klyuchevye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya* [Key competences as a component of a student-centered education]. *Narodnoe obrazovanie* [Education], 2, pp. 58–64 (In Russ., abstr. in Eng.).
7. Shamionov, P. M., 2012. *Psixologiya sub'ektivnogo blagopoluchiya (k razrabotke integrativnoj koncepcii)* [Psychology of subjective well-being: to working out of integrative conception]. *Mir psixologii* [The World of psychology], 2, pp. 143–148 (In Russ.).

Submitted 18.11.2016

Цаликова Ида Константиновна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и зарубежной филологии, культурологии и методики их преподавания, Тюменский государственный университет, idusic@yandex.ru, Ишим

Пахотина Светлана Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры русской и зарубежной филологии, культурологии и методики их преподавания, Тюменский государственный университет, pakhotinasv@yandex.ru, Ишим

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

Аннотация. Статья посвящена организации исследовательской деятельности обучающихся как средству овладения универсальными учебными действиями: познавательными, логическими, регулятивными, коммуникативными и личностными. Рассмотрены универсальные учебные действия, формируемые в процессе исследовательской деятельности; ряд факторов, способствующих ее организации; функции научного руководителя и наиболее эффективные формы ее организации в школе. Предложены конкретные рекомендации по выбору тематики исследований, способам формирования мотивации к участию в исследовательской деятельности, представлен анализ возможных проблем и предложены пути их преодоления.

Ключевые слова: иностранный язык, исследовательская деятельность школьников, универсальные учебные действия, мотивация к участию в исследовательской деятельности, методические рекомендации.

Введение в проблему. Организация исследовательской деятельности обучающихся – в школе или в сфере профессиональной подготовки – является сегодня уже не правом педагога, а его профессиональной обязанностью, поэтому исследовательские умения входят в состав профессиональной компетентности как общепрофессиональные умения педагога [6]. Формируемые же у учеников компетенции не могут существовать «в отрыве» от компетентности учителя. *Целью* статьи является анализ потенциала исследовательской деятельности обучающихся как средства овладения универсальными учебными действиями: познавательными, логическими, регулятивными, коммуникативными и личностными. Речь в статье пойдет о возможных для педагога способах и механизмах формирования исследовательской компетентности учащихся и организации их исследовательской деятельности.

Теоретический обзор (исследовательская часть). Трудно недооценить возможности исследовательской деятельности обучающихся для развития всех видов универсальных учебных действий: познавательных, личностных, регулятивных и коммуникативных [1, с. 285–292].

Однако те, кто имеет отношение к органи-

зации этой деятельности, не всегда осознают, почему в течение многих лет в советских, а позже и в российских школах этот потенциал практически не был использован. Дело здесь не только в изменении концепции образовательной системы. Исследовательская деятельность в форме отдельных элементов (рефератов, например) присутствовала и в советской школе. Интересно, что существуют факторы, которые ранее рассматривались как препятствовавшие использованию всего потенциала исследовательской деятельности, а на современном этапе – как способствующие ее организации:

- интерес и потребность в изучении иностранных языков со стороны общества;
- доступность новейшей научно-методической литературы;
- обилие информации о стране изучаемого языка и контактов с его носителями.

Что касается первого фактора, то в силу изолированности нашей страны от мирового сообщества, знание иностранного языка считалось либо бесполезной роскошью, на которую никогда не хватало времени, либо ограничивалось рамками школьной программы, где преобладал грамматико-переводной метод, совершенно не ориентированный на иноязычную коммуникацию. Проще говоря, у большинства людей не было на-

сущной потребности владения языком, а поэтому он просто не мог восприниматься как средство получения информации или предмет исследования.

Два других фактора приобрели позитивное значение из-за распространения компьютерных технологий и сети Интернет. Современному исследователю не нужно искать возможности попасть в хорошую библиотеку, что было почти невозможно, – практически все новинки специальной литературы находятся в свободном доступе в компьютерных сетях или их можно приобрести с помощью специальных интернет-сервисов. Все это относится и к разнообразной информации о стране изучаемого языка, и, что еще более важно, в распоряжении современного молодого человека целый арсенал способов организовать себе активную языковую практику с носителями языка или изучающими этот же язык из разных стран – группы по интересам в социальных сетях, блоги для развития навыков письма на иностранном языке, коммуникативные технологии типа Skype. В таком окружении школьнику сложно не осознавать, насколько глубокое знание иностранного языка обогащают его кругозор и расширяют его социальные возможности. Исследования на материале иностранного языка, как научное, проектное, так и учебное, становятся средством достижения не только метапредметных, но и межпредметных результатов, то есть средством получения знаний по ряду учебных дисциплин.

Исследовательская деятельность по предмету «Иностранный язык» незаменима как средство формирования универсальных учебных действий и достижения метапредметных результатов обучения по федеральным государственным образовательным стандартам [7]. Если говорить о познавательных универсальных учебных действиях, то юные исследователи учатся искать необходимую информацию с использованием общедоступных информационных коммуникативных технологий и источников информации; структурировать полученные сведения; воспринимать тексты разных стилей и свободно в них ориентироваться; осознанно (на этапе подготовки исследования) и произвольно (в течение процедуры публичной защиты проекта) строить речевое высказывание в устной и письменной форме.

Логические универсальные учебные действия, формируемые в ходе исследовательской деятельности – это, например, выбор оснований и критериев для сравнения, классификации; подведение под понятие; выведение следствий; установление причинно-следственных связей; построение логической цепочки рассуждений; выдвижение гипотез и их обоснование; доказательство собственных исследовательских предположений; самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера.

Регулятивные универсальные учебные действия формируются в процессе организации своей исследовательской деятельности, например, планирования как составления плана действий; коррекции как внесения необходимых дополнений и корректив в план и ход работы; саморегуляции как способности к мобилизации сил и преодолению препятствий.

На этапе представления результатов исследования особо значимы коммуникативные универсальные учебные действия. Здесь следует упомянуть планирование учебного сотрудничества с учителем и другими исследователями; постановку вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации; умение с полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи.

Личностные универсальные учебные действия формируются в процессе реализации исследования, когда обучающийся узнает множество новых фактов по теме. Он учится оценивать информацию исходя из социальных и личностных ценностей, ориентироваться в социальных ролях и межличностных отношениях.

Если рассмотреть сказанное с точки зрения формирования мотивации школьников к участию в исследовательской деятельности, то здесь речь идет о потребности в овладении информацией (знаниями) и способами ее получения. Кроме того, есть категория детей и подростков, у которых сильна потребность в реализации своих творческих способностей (особенно если ребенок не имеет такой возможности вне школьных занятий – не посещает кружки и секции, но готов проявить себя в учебной работе). На стыке этих двух мотивов проис-

ходит возникновение «подлинных мотивов» [2], когда мотивация потребления, в том числе и интеллектуального, уступает место созиданию. Важно также, что участие в исследовательской деятельности обеспечивает в большинстве случаев «ситуацию успеха» и повышение статуса личности обучающегося, например, среди одноклассников. С этим связано удовлетворение потребности в общении со сверстниками, педагогами, научными сотрудниками, ведь разного рода научные мероприятия – прекрасная возможность обрести новых друзей, расширить свои социальные контакты, даже для ребят, испытывающих определенные сложности с социализацией в обычной жизни.

Наиболее предпочтительными формами организации научно-исследовательской работы в школе являются урок, элективные курсы, кружки, факультативы, школьное научное объединение учащихся, научно-практические конференции, конкурсы исследовательских работ и олимпиады. Особое внимание здесь следует уделить школьным научным объединениям. Реализация в школе такого формата деятельности дает ученику возможность развить свой интеллект в самостоятельной творческой деятельности, с учетом индивидуальных особенностей и склонностей; позволяет участникам работать в контакте друг с другом; объединяться в исследовательские коллективы; планировать свою исследовательскую деятельность.

При выборе темы исследовательской работы важно учесть:

1) возрастные особенности: слишком сложная для ученика тема быстро станет для него неинтересной; формулировка темы также зависит от возраста обучающегося («Лимерик как жанр английской поэзии» – для младшей средней школы и «Особенности литературного перевода на материале лимериков» – для старшей ступени средней школы);

2) связь темы с проблемами учащихся (профессиональные склонности и планы у старшеклассников, планы сдавать ЕГЭ по иностранному языку).

Предлагая для исследования темы, которые помогут подготовиться к ЕГЭ (например, «История способов представления пассивного действия в английском языке») или смогут быть развиты в курсовую или выпускную работу впоследствии («Исто-

рические связи России и Великобритании» для того, кто собирается изучать историю в вузе), учитель обеспечивает личную заинтересованность молодого исследователя и практическую значимость работы [4, с. 309–315]. Такой подход к отбору тем исследований позволяет также учесть межпредметные связи как средство достижения метапредметных результатов – учащимся привлекательны темы, интегрирующие разные области знаний. Здесь возможно также обратиться к нескольким учителям-предметникам для консультации. С этим связан еще и такой аспект, как необходимость учитывать проблемы каждого учащегося, занимающегося исследовательской деятельностью, с изучением конкретного языкового явления (фразовые глаголы на материале произведений англоязычных авторов).

Актуальность темы исследования, понимаемая как степень ее важности в данный момент и в данной ситуации для решения проблемы, вопроса или задачи, зависит от степени ее изученности. Исследование актуально, если аспекты темы изучены не в полной мере и проведенное исследование направлено на преодоление этого пробела. Это трудная задача, однако достаточно изменить формулировку слишком общей и исследованной темы, чтобы повысить ее актуальность. Например, тема, сформулированная как «Сентиментализм как направление в английской и русской литературе» может стать неизученной, если для сравнительного анализа будут взяты два конкретных произведения представителей этого направления, предположим, Лоренса Стерна и Николая Карамзина.

Существует также зависимость актуальности от возможности решения определенной практической задачи на основе полученных в исследовании данных. Так, исследование на тему «Совместная борьба советского и британского народов в годы Великой Отечественной войны» способно помочь школьнику понять историю взаимоотношений двух стран с целью адекватного понимания проблем современности.

Учителя, занимающиеся организацией ученической исследовательской деятельности, знают, что существует ряд проблем, которые препятствуют достижению целей исследования. Среди рисков, которые могут

помешать достижению запланированного результата, выделим следующие:

1) слишком сложные задачи, «парализующие» творческую активность. Тема может быть слишком сложной для обучающегося в силу его возраста («Язык как средство хранения культурно-исторической информации в истории британского костюма» – для учащегося начальной школы) или сформулирована настолько широко, что становится проблематичным структурировать собственное исследование («Американский английский – новые тенденции»);

2) слишком простые задачи, «приземляющие» исследовательскую деятельность (выбор темы, не предполагающей получения объективно новых знаний и значимых результатов, например, «Самые известные изобретения британцев») [5, с. 217–224].

Следующим этапом в организации исследовательской деятельности после выбора объекта и предмета исследования является определение (самостоятельно или с помощью учителя) его цели, задач, этапов и методов. Здесь могут быть полезны занятия творческой группы, на которых нужно актуализировать знания учащихся о взаимосвязанности методологического аппарата, методах исследования, особенно методах работы с литературой: составлении библиографии, реферировании, конспектировании и цитировании. Далее проводятся индивидуальные консультации, в ходе которых составляется список литературы по проблеме, структурируется материал, оформляется текст. Очень важно научить учащихся выполнять обзор (анализ) прочитанного. Здесь поможет использование таких видов заданий, как: рецензирование критических статей; составление конспектов, тезисных планов и аннотаций; написание творческих работ, предполагающих сравнение разных подходов к анализу одного и того же произведения.

Говоря о функциях научного руководителя, следует отметить, что они не ограничиваются сопровождением всех этапов выполнения исследования. Такая помощь также предполагает совместный выбор формы выступления, которая не всегда должна иметь академический характер; помощь в создании оригинальной композиции доклада; тренировку эмоциональности и убежденности, умения выразительно презентовать резуль-

таты, свободного владения необходимыми понятиями и готовности ответить на заданные вопросы. Чтобы достичь последнего элемента, рекомендуется тренировать навыки представления исследования и публичной защиты проекта перед классом (с этой целью можно организовать специальный урок), а также использовать все возможности участвовать в научных форумах и конференциях разного уровня.

В результате анализа работ, представленных учащимися на научных мероприятиях, можно констатировать наиболее распространенные проблемы исследований:

1) отсутствие актуальности: исследование данной темы на научных мероприятиях прошлых лет были представлены более содержательно; здесь задача руководителя – отслеживать состояние предлагаемой для исследования проблемы на этапе, предшествующем формулировке темы работы;

2) компилятивный характер работы и некорректно оформленные заимствования; безусловно, нельзя строить собственное исследование, не изучив историю вопроса, не проработав теоретическую базу, однако задача руководителя – научить юных исследователей делать это в общепринятых рамках и адекватно оформлять заимствования;

3) реферативный характер работы и отсутствие исследования: если руководитель на этапе подготовки не объяснил, чем отличается учебный реферат от исследования, то дети понимают исследование как изучение и представление различных источников по заявленной теме.

Результатом такого положения дел является отсутствие новизны, несоответствие структуры работы требованиям, предъявляемым к научной работе, отсутствие выводов, поскольку результаты исследования, приведенные в заключении, являются общепринятыми аксиомами, а гипотезы исследовательской работы не имеют по этой причине подтверждений.

Выводы. Системная работа учителей по организации научно-исследовательской деятельности с учетом факторов, которые были подвергнуты анализу в статье, позволит в полной мере использовать этот вид деятельности как средство формирования универсальных учебных действий.

Результаты проведенного исследования

по организации научно-исследовательской работы по дисциплине «Иностранный язык» могут быть полезными как педагогам школ, так и преподавателям средних и высших учебных заведений профессионального образования.

Библиографический список

1. Ведерникова Л. В., Кузеванова Е. В. Сущность и структура исследовательского потенциала студентов педагогического вуза // Вестник Башкирского университета. – 2015. – № 1. – С. 285–292.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл: Академия, 2005. – 87 с.
3. Новоселова Т. А. Организация научно-исследовательской работы школьников по английскому языку [Электронный ресурс]. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/638079> (дата обращения: 24.04.2016).
4. Пахотина С. В., Цаликова И. К. К вопросу о формальных и содержательных изменениях в структуре ЕГЭ по иностранному языку (раздел «Говорение») // European Social Science Journal. – 2016. – № 1. – С. 309–315.
5. Пахотина С. В., Цаликова И. К. Организация работы с детьми, имеющими повышенные образовательные потребности (на примере дисциплины «Иностранный язык») // Вестник ТюмГУ. – 2016. – № 3, Т. 2. – С. 217–224.
6. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. – URL: <http://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/documents/3071/file/1734/12.02.15> (дата обращения: 24.04.2016).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/documents/3071/file/1734/12.02.15> (дата обращения: 24.04.2016).
8. Федотова Н. А. Методы педагогического исследования. Развитие исследовательской компетентности старшеклассников в условиях профильного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Улан-Удэ, 2010. – 24 с.

Поступила в редакцию 15.02.2017

Tsalikova Ida Konstantinovna

Cand. Sci. (Philolog.), Assoc. Prof. of the Department, Tyumen State University, idusic@yandex.ru, Ishim

Pakhotina Svetlana Vladimirovna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department, Tyumen State University, pakhotinasv@yandex.ru, Ishim

ORGANIZATION OF RESEARCH ACTIVITY OF SCHOOL STUDENTS BY MEANS OF A SCHOOL SUBJECT “FOREIGN LANGUAGE”

Abstract. The article presents some methodical guidelines for the organization of research activity of school students. This type of activity is presented in the article as a means of mastering universal educational actions: cognitive, logical, regulatory, communicative and personal. It considers the universal educational actions, formed during the research activities; a number of factors contributing to its organization; the function of a supervisor and the most efficient form of its organization at school. It proposes certain recommendations on the selection of subjects of research, methods of formation of motivation to participate in research activities, presents an analysis of possible problems and some ways to overcome them.

Keywords: foreign language, research activities of school students, universal educational actions, motivation to participate in research activities, methodical guidelines.

References

1. Vedernikova, L. V., Kuzevanova, E. V., 2015. (In Russ., abstr. in Eng.) Sushhnost' i struktura issledovatel'skogo potentsiala studentov pedagogicheskogo vuza [Essence and structure of the research potential of students of pedagogical university]. Vestnik Bashkirskogo universiteta [Bulletin of Bashkir University], 1, pp. 285–292
2. Leont'ev, A. N., 2005. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Smysl Publ., Akademija Publ., 87 p. (In Russ.)
3. Novoselova, T. A. Organizacija nauchno-issledovatel'skoj raboty shkol'nikov po anglijskomu ja-

zyku [The organization of research work of school students in the English language] [online]. Available at: <http://festival.1september.ru/articles/638079> (accessed 24 April 2016) (In Russ.)

4. Pahotina, S. V., Calikova, I. K., 2016. K voprosu o formal'nyh i sodержatel'nyh izmenenijah v strukture EGJe po inostrannomu jazyku (razdel "Govorenie") [On the issue of formal and contents changes in the structure of the unified state exam (the unit of speaking)]. *European Social Science Journal*, 1, pp. 309–315 (In Russ., abstr. in Eng.).

5. Pahotina, S. V., Calikova, I. K., 2016. Organizacija raboty s det'mi, imejushhimi povyshennye obrazovatel'nye potrebnosti (na primere discipliny "Inostrannyj jazyk") [Work organization for children with special educational needs (on the material of the "Foreign language" subject)]. *Vestnik TjumGU* [Tyumen State University Herald. Humanities Re-

search. Humanities], 3, T. 2, pp. 217–224 (in Russ., abstr. in Eng.).

6. Professional'nyj standart pedagoga [Professional teacher standard]. Available at: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/documents/3071/file/1734/12.02.15> (accessed 24 April 2016) (In Russ.).

7. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart obshhego obrazovaniya [Federal educational standard of general education]. Available at: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/documents/3071/file/1734/12.02.15> (accessed 24 April 2016) (In Russ.).

8. Fedotova, N. A., 2010. Metody pedagogicheskogo issledovaniya. Razvitie issledovatel'skoj kompetentnosti starsheklassnikov v uslovijah profil'nogo obuchenija [Methods of pedagogical research. Development of research competence of senior pupils in the conditions of profile training]. *Cand. Sci. (Pedagogy)*. Ulan-Ude, 24 p. (In Russ., abstr. in Eng.)

Submitted 15.02.2017

Шимлина Инна Владимировна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры географии, геологии и методики преподавания географии, Новокузнецкий институт (филиал) Кемеровского государственного университета, ryabtseva2010@mail.ru, Новокузнецк

Суворова Лариса Борисовна

Старший преподаватель кафедры географии и химии, Павлодарский государственный институт, Республика Казахстан, shumalelka@mail.ru, Павлодар

ИЗУЧЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ

Аннотация. В статье актуализирована проблема развития современного образования в Республике Казахстан в условиях перехода к 12-летнему образованию; показана тенденция развития республиканской государственной образовательной политики по пути реализации компетентностного подхода. Авторы рассматривают формирование исследовательских компетенций учащихся как ключевых в период школьного географического образования. В работе определены понятия «исследовательская компетенция», «исследовательская деятельность», проанализированы результаты экспериментальной работы по изучению отношения подростков к исследовательской деятельности в процессе обучения географии в 8–9-х классах школ Республики Казахстан.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, исследовательская компетенция, компетентностный подход, географическое образование.

Актуализация проблемы. Изменения социально-экономических условий в последние десятилетия привели к модернизации системы образования, важнейшей задачей которой является не только освоение учащимися конкретных знаний и навыков, но и умение применять эти знания в практической деятельности [10; 14].

Модернизация казахстанского образования в условиях перехода к 12-летнему образованию призвана изменить подходы к образованию современных школьников [2]. Наиболее актуальным и значимым является внедрение в школьную практику компетентностного подхода, акцентирующего внимание на способности использовать полученные знания в различных жизненных ситуациях, предполагающего овладение учащимися ключевыми компетенциями [1; 5; 13]. Одной из ключевых компетенций многие ученые называют исследовательскую, которую можно определить как совокупность знаний человека в определенной области [12].

Формирование исследовательской компетенции школьников происходит в ходе исследовательской деятельности. Под исследовательской деятельностью понимается творческий процесс совместной деятельности двух субъектов по поиску решения не-

известного, в ходе которого осуществляется трансляция между ними культурных ценностей, результатом которой является формирование мировоззрения [1; 10]. География как школьный предмет предоставляет учителю широкие возможности для формирования исследовательских компетенций школьников в урочной и внеурочной деятельности [4].

С целью изучения отношения подростков к исследовательской деятельности в процессе обучения географии было проведено исследование учащихся 8–9-х классов школ г. Павлодара, Экибастуза, Ерейментау и сельских школ Павлодарской области Республики Казахстан [11]. Авторами была разработана анкета, включающая 18 вопросов. В эксперименте приняло участие 319 учащихся.

Исследовательская часть. Результаты анкетирования показали, что 27 % респондентов под исследовательской деятельностью понимают углубленное изучение чего-либо, 15 % – проведение научного эксперимента, 7 % учащихся – написание докладов, рефератов, 10 % – защиту проектов, 35 % школьников затруднились в определении понятия «исследовательская деятельность», лишь 6 % респондентов под исследовательской деятельностью понимают творческий процесс учителя и ученика по

получению нового результата обучения.

На вопрос: «Занимаетесь ли Вы исследовательской работой в школе?» утвердительно ответило всего 28 % испытуемых, отрицательный ответ дали 72 % респондентов. Однако третья часть анкетированных – 34 % изъявила желание включиться в исследовательскую деятельность во время уроков. Исследовательской работой во внеурочное время занимается только 31 % подростков.

Исследовательские задачи на уроках географии хотели бы решать 66 % учащихся, что говорит о желании большинства подростков заниматься исследовательской деятельностью.

Вопрос о предпочитаемой тематике исследовательских работ по географии показал разнообразие интересов школьников. Наибольшее предпочтение учащиеся отдают изучению следующих проблем: «Природные особенности растительного и животного мира Казахстана» – 20 % респондентов, «Экологические проблемы Казахстана и Павлодарской области» – 18 %, «История и география родного края» – 11 %, «Особенности хозяйства и населения зарубежных стран» – 10 %, «Развитие туризма в Казахстане» – 4 %, «Геополитические проблемы современного Казахстана» – 3 %, «Проблемы рационального использования природных ресурсов» – 7 %, «Изучение физико-географических особенностей отдельных материков и стран» – 4 %, «Изучение различных природных явлений» – 3 % школьников. Другие темы исследований отметили 7 %. Такое разнообразие исследовательской тематики можно объяснить тем, что география как школьный предмет формирует у учащихся систему комплексных знаний о закономерностях развития природы, географических особенностях размещения населения и хозяйства, о процессах, происходящих в географическом пространстве, проблемах взаимодействия природы и общества.

Однако тот факт, что 14 % респондентов затруднились с выбором тематики, может свидетельствовать о слабом познавательном интересе подростков к изучению географических вопросов, а также о непонимании ими сути исследовательской работы. Это делает вопрос формирования исследовательских компетенций школьников актуальным в современном географическом образовании [9; 11].

Изучение видов исследовательской деятельности по географии, вызывающих интерес у подростков, показало, что большая часть респондентов – 45 %, отдают предпочтение проведению экспериментов, 35 % – наблюдению за природными явлениями и 20 % другим видам исследований.

В связи с тем что в подростковом возрасте существенно изменяется характер учебной деятельности, важную роль в формировании положительного отношения учащихся к учению играет связь учебного материала с жизнью и практикой. Поэтому организация поисковой познавательной деятельности через наблюдение и эксперимент дает подросткам возможность переживать радость самостоятельных открытий, вооружает их рациональными приемами учебной работы, навыками самовоспитания [3; 7; 8].

Четверть всех опрошенных подростков результаты исследовательской деятельности видят в реализации школьных проектов. Такая ситуация, вероятно, сложилась потому, что в настоящее время проектная технология получила наибольшее развитие в Казахстане как одна из наиболее популярных форм организации работы, при которой учащиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения практических заданий – проектов. Участие в конференциях, конкурсах привлекает 22 % респондентов, подготовке докладов, рефератов отдают предпочтение 17 %, написанию эссе – 15 %, сбору и обработке статистических данных – 14 % опрошенных.

На вопрос «Что мешает Вам заниматься исследовательской работой?» подавляющая часть респондентов (58 %) отметила нехватку времени, перегруженность домашними заданиями, на отсутствие желания указало 28 % анкетированных.

Почти треть опрошенных учащихся имеют проблемы с выбором темы исследования – 33 %, отсутствие помощи со стороны учителя и родителей назвали 8 % школьников, у 13 % опрошенных подростков отсутствует уверенность в собственных силах, 4 % подростков указали на нехватку теоретических знаний для проведения исследовательской работы.

На вопрос «Какие способности исследовательская деятельность позволяет Вам проявить?» 13 % подростков ответили – умение

пользоваться различными методами исследования, 11 % – работать с научной литературой, отбирать и анализировать информацию по теме исследования, 16 % – находить рациональные пути решения проблемы, 12 % – проводить наблюдения, 9 % – приобретать опыт самостоятельной работы, 8 % – анализировать результаты проведенной работы, 18 % – выступать публично с докладом по результатам проведенного исследования. На возможность проявить творческие способности и выявлять причинно-следственные связи указало 13 % опрошенных подростков.

При проведении исследовательской работы не испытывают затруднений только 8 % респондентов. Трудности у большинства учащихся (49 %) вызывает выбор темы исследования, на затруднение при поиске и анализе информации по теме исследования указывают 16 % опрошенных, проблему с выдвижением гипотезы называют 14 % школьников, сложности при выявлении проблемы исследования возникают у 13 % подростков.

Несмотря на притязание подростков на взрослость, самостоятельность, независимость, отсутствие жизненного опыта при проведении исследования вынуждает их обратиться к помощи учителя. Большинство опрошенных учащихся – 52 % считает, что помощь учителя при проведении исследовательской работы заключается, прежде всего, в оценивании правильности написания исследовательской работы. Помощь в подборе методов исследования хотели бы получить 37 % подростков, предоставление необходимой информации по теме исследования – 26 % учащихся, пятая часть анкетированных считает, что помощь учителя должна сводиться только к корректировке текста.

В подростковом возрасте ведущая деятельность – общение. Этим объясняется предпочтение школьников выполнять исследовательскую работу коллективно (30 % респондентов) или в малых группах – 46 %. Лишь 24 % анкетированных настроены

на индивидуальную исследовательскую работу. Данные ответы свидетельствуют о том, что в этом возрасте основное значение подростки придают устанавливающей системе взаимоотношений с окружающими людьми, социальной средой, со сверстниками, друзьями. Именно система взаимоотношений и определяет направленность психического развития подростка.

Результаты исследования, выводы. Результаты эксперимента показали, что третья часть подростков, участвующих в анкетировании, не имеет представления об исследовательской деятельности, более чем у 35 % анкетированных не проявляется познавательный интерес к данному виду деятельности. Загруженность, отсутствие свободного времени не дает возможности включения подростков в исследовательскую работу. Шаблонность выполнения исследовательской деятельности в виде рефератов, докладов, эссе и т. п. не способствует формированию исследовательских умений школьников, развитию их творческих способностей. Большинство учащихся затрудняется с установлением причинно-следственных связей изучаемых явлений. Препятствует формированию исследовательских умений и репродуктивный характер заданий, представленный в школьных учебниках географии для 8–9-х классов. Задания творческого характера встречаются в них редко и сводятся зачастую к накоплению теоретических знаний и обеспечению деятельности учащихся по образцу.

Решение проблемы мы видим в разработке комплекса исследовательских заданий в курсе географии Казахстана в 8–9-х классах в рамках реализации грантового проекта «Становление исследовательских компетенций студентов и школьников в предметной подготовке по географии». Главным результатом использования исследовательских заданий должно стать развитие самого подростка за счет приобретения им опыта исследовательской деятельности, осмысления новых знаний и их обобщения.

Библиографический список

1. Баранников А. В. Содержание общего образования: Компетентностный подход. – М.: ГУ ВШЭ, 2002. – 51с.

2. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020

годы [Электронный ресурс]. – URL: <http://primeminister.kz> (дата обращения: 15.09.2016).

3. Ефимова Т. М. Формирование исследовательских умений у учащихся на уроках биологии с включением биологического эксперимента //

Педагогическое образование и наука. – 2015. – №1. – С. 20–24.

4. Петрова Н. Н. География для настоящего и будущего: методическое совершенствование школьного географического образования // География в школе. – 2014. – № 1. – С. 47–52.

5. Пятунин В. Б. О методах обучения географии в условиях ФГОС ООО // География в школе. – 2016. – № 4. – С. 43–47.

6. Развитие исследовательской деятельности учащихся: методический сборник / под ред. Н. Г. Алексеев, М. В. Гущина, А. В. Леонтович. – М.: Народное образование, 2001. – 272 с.

7. Рябцева И. В. Теоретические основы предпрофильной подготовки школьников в системе географического образования: монография. – Новокузнецк: Изд-во КузГПА, 2011. – 291 с.

8. Рябцева И. В. Методика предпрофильной

подготовки школьников в системе географического образования: монография. – Новокузнецк: Изд-во КузГПА, 2011. – 370 с.

9. Тарасевич Д. И. Реализация деятельностного подхода на уроках географии // География в школе. – 2015. – № 8. – С. 37–41.

10. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

11. Шимлина И. В., Суворова Л. Б. Изучение готовности учителя к формированию исследовательских компетенций школьников в процессе обучения географии // Философия образования. – 2016. – № 3 (66). – С. 188–194.

12. Education & Technology / ed. by Charles Fisher, David C. Dwyer, Keith Yocam. – San Francisco, 1996. – 314 p.

Поступила в редакцию 20.10.2016

Shimlina Inna Vladimirovna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the Department of Geography, Geology and Geography Teaching Methodology, Novokuznetsk Institute (branch) Kemerovo State University, ryabtseva2010@mail.ru, Novokuznetsk

Suvorova Larisa Borisovna

Senior lecturer in Geography and Chemistry, Utility Company on Right of Economic Management Pavlodar State Pedagogical Institute, Republic of Kazakhstan, shumalelka@mail.ru, Pavlodar

THE STUDY OF ADOLESCENTS ‘ ATTITUDE TO RESEARCH WORK IN THE PROCESS GEOGRAPHY EDUCATION

Abstract. The article covers the problem of development of modern education in the Republic of Kazakhstan in the conditions of transition to 12-year education; shows the trend of the Republican state education policy towards the realization of the competence approach. The authors examine the formation of research competences of pupils as a key, the period of school geographical education. In this paper we define the concept “research competence”, “research activity” are analyzed a results of experimental work on attitudes of teenagers to research activities in the process of teaching geography in 8th and 9th grades of schools of the Republic of Kazakhstan.

Keywords: research activity, research competence, competence approach, geographical education.

References

1. Barannikov, A. V., 2002. Soderzhanie obshhego obrazovaniya: Kompetentnostnyj podxod [Content of General education: Competence-based approach]. Moscow: Higher school of Economics Publ., 51 p. (In Russ.).

2. Gosudarstvennaya programma razvitiya obrazovaniya Respubliki Kazaxstan na 2011–2020 gody [The state program of education development of the Republic of Kazakhstan for 2011–2020 years] [online]. Available at: <http://primeminister.kz> (Accessed 15 September 2016) (In Russ.).

3. Efimova, T. M., 2015. Formirovanie issledovatel’skix umenij u uchashhixsya na urokax biologii

s vklyucheniem biologicheskogo e’ksperimenta [Formation of research skills of pupils at lessons of biology including biological experiment]. Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka [Pedagogical Education and Science], 1, pp. 20–24 (In Russ.).

4. Petrova, N. N., 2014. Geografiya dlya nastoyashhego i budushhego: metodicheskoe sovershenstvovanie shkol’nogo geograficheskogo obrazovaniya [Geography for present and future: methodical improvement of school geographical education]. Geografiya v shkole [Geography at school], 1, pp. 47–52 (In Russ.).

5. Petunin, V. B., 2016. O metodax obucheniya

- geografii v usloviyax FGOS OOO [On methods of teaching geography in the GEF OOO]. Geografiya v shkole [Geography at school], 4, pp. 43–47 (In Russ.).
6. Alekseev, N. G., Gushhina, M. V., Leontovich, A. V., 2001. Razvitie issledovatel'skoj deyatel'nosti uchashhixsya: metodicheskij sbornik [Development of research activity of pupils: methodical collection]. Moscow: Education Publ., p. 60 (In Russ.).
7. Ryabtseva, I. V., 2011. Teoreticheskie osnovy predprofil'noj podgotovki shkol'nikov v sisteme geograficheskogo obrazovaniya [Theoretical foundations of preprofile preparation of schoolboys in the system of geographical education]. Novokuznetsk: KuzSPA Publ., 291 p. (In Russ.).
8. Ryabtseva, I. V., 2011. Metodika predprofil'noj podgotovki shkol'nikov v sisteme geograficheskogo obrazovaniya [Methods of pre training of students in the system of geographical education]. Novokuznetsk: KuzSPA Publ., 370 p. (In Russ.).
9. Tarasevich, D. I., 2015. Realizaciya deyatel'nostnogo podxoda na urokax geografii [Implementation of the activity approach in geography]. Geografiya v shkole [Geography at school], 8, pp. 37–41 (In Russ.).
10. Xutorskoj, A. V., 2003. Klyucheveye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoj paradigmy obrazovaniya [Key competences as a component of personality-oriented education paradigm]. Narodnoe obrazovanie [Education], 2, pp. 58–64 (In Russ.).
11. Simlina, I. V., Suvorova, L. B., 2016. Izuchenie gotovnosti uchitelya k formirovaniyu issledovatel'skix kompetencij shkol'nikov v processe obucheniya geografii [Study of readiness of teachers to formation of research competences of students in the learning process geography]. Filosofiya obrazovaniya [Philosophy of education], 3 (66), pp. 188–194 (In Russ.).
12. Fisher, Ch., Dwyer, David C., Yocam, Keith, eds., 1996. Education & Technology. San Franscisco, 314 p.

Submitted 20.10.2016

УДК 37.0+374

Ильясов Динаф Фанильевич

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, metod-08@mail.ru, Челябинск

Кесников Вадей Николаевич

Доктор педагогических наук, доцент, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, metod-08@mail.ru, Челябинск

Солодкова Марина Ивановна

Первый проректор, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, metod-08@mail.ru, Челябинск

Данельченко Татьяна Александровна

Кандидат педагогических наук, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, danelchenko@yandex.ru, Челябинск

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ АТТЕСТАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЦЕДУР ЕЕ ПРОВЕДЕНИЯ

Аннотация. Изложены элементы концепции обновления содержания аттестации педагогических работников и совершенствования процедур ее проведения с позиции положений и требований профессионального стандарта педагога. Представлено расширенное толкование функций аттестации педагогических работников образовательных организаций; показана их направленность на оценку знаний и умений педагогических работников. Эти функции положены в основу декларируемых профессиональным стандартом трудовых действий. Охарактеризована методологическая база концепции, образованная компетентностным и системно-деятельностным подходами, что позволило, во-первых, рассмотреть процесс оценивания знаний и умений педагога в логике восхождения к субъектности, во-вторых, обнаружить психологические механизмы мотивации педагога на различных этапах аттестационного процесса: адаптации, идентификации, интериоризации и интернализации. Исходя из анализа мирового и отечественного опыта аттестации и сертификации профессиональной деятельности педагога, анонсированы условия обновления содержания аттестации педагогических работников и совершенствование процедур ее осуществления. Специальное внимание в статье уделено характеристике процедурных аспектов аттестации педагогов, анализу инструментов (портфолио, квалификационный экзамен, ситуативная задача, индивидуальная методическая система), с использованием которых повышается объективность оценки качества трудовых действий педагогов. Обосновано значение внутренней системы оценки качества образования в образовательной организации для повышения надежности результатов аттестации педагогических работников.

Ключевые слова: аттестация, педагогические работники, педагог, образовательная организация, внутренняя система оценки качества образования, портфолио, квалификационный экзамен, ситуативная задача, индивидуальная методическая система.

Введение. Обновление и расширение законодательной базы аттестации педагогических кадров, принятие профессиональных стандартов обуславливают изменение подходов к пониманию роли и значения аттестации в развитии кадрового потенциала образовательной организации и, как следствие, определяют предпосылки для обновления содержательных аспектов аттестации

педагогов в целом. В статье изложены научно-педагогические основания обновления содержания аттестации педагогических работников и совершенствования процедур ее проведения. Они получили обобщение в рамках одноименной концепции и прошли экспертное обсуждение, где принимали участие представители профессионально-экспертного сообщества Челябинской области.

Цель концепции заключается в формировании подходов к обновлению содержания аттестации педагогических работников и определение оснований для совершенствования процедур ее проведения в условиях применения профессиональных стандартов. В качестве инструментов достижения цели рассматривается систематизация нормативно-правовых оснований и определение научно-педагогических и организационно-технологических средств обновления содержания аттестации и совершенствование процедур ее осуществления. При этом соответствующее обновление содержания и совершенствование процедур обуславливается положениями и требованиями профессионального стандарта.

С научно-педагогической точки зрения аттестация может служить движущей силой профессионального становления и развития педагогических работников. По сути это означает, что педагогический работник является не только объектом, но и полноценным субъектом аттестации [2]. Данное возможно лишь в случае, если процедуры аттестации предполагают включение педагогических работников в аттестационный процесс, обеспечивают их мотивацию на профессиональный рост и профессиональное развитие. И что особенно важно, процедуры аттестации завершаются не просто присвоением новой квалификационной категории или подтверждением факта соответствия занимаемой должности, но и определением оснований для разработки программы личностного роста [3; 4].

Вместе с тем в научно-педагогической литературе аттестации чаще всего приписывают формальные функции, тем самым, скромно оценивая ее педагогический потенциал. Например, аттестацию рассматривают как механизм определения квалификации, уровня знаний работника, отзыв о его способностях, деловых или иных качествах [5; 6]. Об аттестации говорят как об установлении соответствия специалиста требованиям профессии и определении уровня его профессионализма [7]. Аттестация может служить действенным средством изучения и оценки работника с точки зрения соответствия занимаемой должности [1], а также способом внутреннего контроля за результатами профессиональной деятельности [8].

Концепция не отвергает указанные функции, более того, она выделяет их в качестве инвариантных. Помимо этого, аттестация рассматривается как фактор профессионального становления педагогических работников. К условиям достижения данной функции относятся: использование в процессе аттестации лично-ориентированных методов экспертизы; понимание экспертом того, какие внутренние силы педагогов следует привести в действие для того, чтобы разбудить их созидательную энергию; профессиональный и личностный рост, возможность личностного развития посредством экспертной деятельности; творческий характер экспертного исследования.

Теоретико-методологическое обоснование. Методологическую основу концепции образуют компетентностный и системно-деятельностный подходы. Компетентностный подход делает акцент на способности педагогических работников эффективно использовать наличные знания и умения в конкретной деятельности. В соответствии с терминологией профессиональных стандартов объектом оценивания в рамках аттестации являются такие знания и умения педагогических работников, которые положены в основу соответствующих трудовых действий. Эта позиция носит принципиальный характер, поскольку трудовые действия педагога могут быть оценены только в профессиональной деятельности. Учитывая ограниченные возможности процедур аттестации, представляется целесообразным сосредоточиться на исследовании характера знаний и умений педагогических работников. Это будет достаточным основанием для косвенного вывода о сформированности у них трудовых действий.

Концепция опирается на положение о том, что оцениваемые знания и умения педагогических работников не являются абстрактными; они соответствующим образом встроены в их профессиональную деятельность и обеспечивают решение ими поставленных задач. Это позволяет говорить о взаимосвязи требований профессиональных стандартов и требований федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (дошкольного образования). В результате такой взаимосвязи обнаруживается психологический аспект аттестации.

Подтверждение заявленного статуса (заявленной категории) дает педагогу ощущение уверенности в своих силах и способностях, позволяющих ему эффективно взаимодействовать с различными участниками образования. Будучи уверенным в своих знаниях и умениях, педагог сможет принимать эффективные и верные педагогические решения.

Системно-деятельностный подход позволяет рассматривать процесс оценивания знаний и умений педагога в плоскости его профессионально-личностного развития (восхождения к субъектности). Кроме того, появляется возможность включить психологические механизмы мотивации педагога на различных этапах аттестационного процесса. При этом переход педагога с одного уровня профессионального развития на другой осуществляется в контексте психологических механизмов: а) адаптации (соответствие занимаемой должности), б) идентификации и интериоризации (первая квалификационная категория), в) интернализации (высшая квалификационная категория).

Адаптация характеризуется признаками, при которых педагогом преодолеваются барьеры и снимается напряженность в процессе профессиональной деятельности. Это является достаточным основанием для вывода о соответствии педагога занимаемой должности.

Идентификация сопровождается переживанием педагогом ценностей педагогической деятельности; при этом объектом переживания являются те ценности, которые наиболее близки и привлекательны для педагога. Он прямо или косвенно отождествляет себя в качестве активного субъекта педагогической деятельности, что находит отражение в стабильных положительных результатах освоения обучающимися образовательных программ. *Интериоризация* находит воплощение в выборе педагогом привлекательных смыслов в различных сегментах профессиональной деятельности. В результате определяется его активность в выявлении и развитии у обучающихся способностей к научной (интеллектуальной), творческой, физкультурно-спортивной деятельности. Это выражается в формировании личного вклада педагога в повышение качества образования, совершенствование методов обучения и воспитания, транслирование

в педагогических коллективах опыта практических результатов профессиональной деятельности.

Наконец, *интернализация* характеризует процесс формирования у педагогических работников индивидуальной (персональной) системы смыслов и представлений о педагогической деятельности; становление собственного (авторского) понимания путей и способов ее эффективного осуществления. Это позволяет педагогу принимать активное участие в работе методических объединений педагогических работников организаций, в разработке программно-методического сопровождения образовательного процесса, профессиональных конкурсах. Данная деятельность указывает на соответствие педагогического работника высшей квалификационной категории.

В части обновления содержания аттестации и совершенствования процедур ее проведения концепция опирается на лучшие мировые образцы и тренды в осуществлении сертификации и оценки профессиональной деятельности педагога [9; 10], а именно:

- высокие стандарты качества диагностического инструментария, используемого для оценки профессиональной деятельности педагога; участие представителей науки, образования, школьной администрации, рядовых педагогов в разработке и обсуждении диагностического инструментария;

- высокая точность критериев оценки профессиональной деятельности;

- голографический подход к оценке профессиональных знаний и умений педагога (используются группы тестов для оценки: а) общих и профессиональных педагогических знаний, коммуникативных умений; б) предметных знаний и умений; в) интегративных и межпредметных знаний; г) знаний в области дидактики и методики преподавания);
- усложняющийся характер оценивания профессиональной деятельности педагога в зависимости от повышения уровня, на который он претендует (от элементарных тестов до экспертизы опыта педагога);

- привязанность оценки профессиональной деятельности педагога к качеству достижения академических целей и успеваемости обучающихся;

- разнообразие методов оценки профессиональной деятельности педагога (не толь-

ко тестирование);

– акцентирование внимания на сформированности у претендента надпредметных знаний (например, нормативно-правых знаний, знаний в области психологии).

Помимо этого, содержательные и процедурные аспекты аттестации педагогических работников, согласно данной концепции, усилены за счет позиций, которые, с одной стороны, в мировой практике не используются (или используются крайне редко), а с другой стороны, в наибольшей степени отвечают условиям применения профессиональных стандартов:

– предварительное (эскизное) представление о педагоге как субъекте профессиональной деятельности и объекте аттестации посредством изучения его портфолио; это дает возможность получить информацию о профиле учителя в личностном, педагогическом и методическом контекстах, которые на последующих этапах аттестации могут быть дополнены и (или) уточнены;

– решение ситуативных задач (кейсов), которые обладают значительным потенциалом для определения уровня сформированности предметных и надпредметных знаний педагога, а также умения их применять в различных ситуациях профессиональной деятельности; в отдельных случаях допускается вариант, когда педагог предлагает свой вариант ситуативной задачи (кейс) и дает обоснованное решение;

– системное представление опыта педагога, претендующего на высокие позиции в системе оценивания профессиональной деятельности, например, может использоваться потенциал индивидуальных методических систем, которые обладают мощным ценностным эффектом, что дает возможность говорить о сформированности научно-методической культуры педагога.

На этом основании предполагается, что обновление содержания аттестации педагогических работников и совершенствование процедур ее проведения видится в логике соблюдения следующих условий: а) учета новых требований к уровню профессиональной компетентности педагогических работников в условиях применения профессиональных стандартов; б) систематизации информации о результатах профессиональной деятельности аттестуемых с использо-

ванием механизмов внутренней системы оценки качества образования и независимой оценки качества образования; в) согласования позиций (мнений) экспертов при оценке результатов профессиональной деятельности аттестуемых на соответствие первой и высшей квалификационной категории; г) использования ресурса информационных технологий (информационного портала) для сбора систематизированной информации о результатах профессиональной деятельности педагога и организации проведения независимой оценки качества данных результатов участниками образовательных отношений.

Содержательно-смысловое представление. Концепция построена на положении известного философского закона, определяющего взаимодействие содержания и формы. В соответствии с этим утверждается, что обновление содержания аттестации объективно обуславливает необходимость обновления (совершенствования) процедур ее проведения. В противном случае содержание и процедуры могут вступить в противоречие, что непременно негативно отразится на качестве решения задач аттестации педагогических работников.

В этой связи технологическое решение, связанное с совершенствованием процедур аттестации педагогических работников, предполагает два этапа: а) презентация портфолио (представленное образовательной организацией в электронном виде на сайте и (или) портале оператора – организатора проведения аттестации); б) квалификационный экзамен.

При этом оценочные процедуры осуществляются таким образом, что максимально нивелируются косвенные выводы и имеются объективные основания для получения панорамных представлений о знаниях и умениях педагога в соответствующем сегменте профессиональной деятельности.

Например, при оценке портфолио обеспечивается возможность отражения повышенных требований к претендентам на получение высшей категории через качественные и, при необходимости, количественные показатели. Поэтому представляется целесообразным наличие в структурных элементах портфолио инвариантной и вариативной части. Вариативная часть может содержать

дополнительные, но не менее значимые показатели профессиональной деятельности педагога. Именно в эту часть могут быть включены показатели, которые специфичны для различных категорий педагогов.

С позиции предлагаемой концепции портфолио аккумулирует результаты осуществляемого образовательной организацией мониторинга профессиональной деятельности педагога по показателям, наиболее важным с точки зрения оценки его личного вклада в повышение качества образования и обеспечение стабильности результатов освоения обучающимися основных образовательных программ.

Структурные элементы портфолио объединены в пять групп. Первая группа включает параметры, показывающие результативность педагогической деятельности работника (на основании данных внутренней системы оценки качества образования). Здесь может быть сосредоточена информация о результатах промежуточной и итоговой аттестации обучающихся. При аттестации педагога на высшую квалификационную категорию дополнительно могут быть включены показатели, сопряженные с качеством подготовки обучающихся, например, динамика их качественной успеваемости, высокие баллы при сдаче основного и единого государственных экзаменов. Если специфика деятельности педагога не предполагает данных форм получения информации о результатах освоения обучающимися образовательных программ, то данный элемент портфолио не заполняется организацией.

Вторая группа включает параметры, основанные на результатах внутренней системы оценки качества образования и связанные с деятельностью педагога по выявлению и развитию у обучающихся способностей к научной (интеллектуальной), творческой, физкультурно-спортивной деятельности. При аттестации на высшую категорию соответствующие параметры охватывают результативность участия обучающихся в олимпиадах, конкурсах, фестивалях, соревнованиях.

Третья группа параметров касается удовлетворенности качеством образовательного процесса и результатами обучения и основывается на результатах анкетирования родителей обучающихся и самих обучающихся

старшего школьного возраста. Отметим, что результаты независимой оценки могут быть получены с использованием анкеты, позволяющей оценить уровень удовлетворенности профессиональной компетентностью педагога по следующим критериям: доброжелательность, вежливость, компетентность работника.

Четвертая группа параметров связана с оценкой профессиональным сообществом деятельности аттестуемого педагога. Результаты оценки профессионального сообщества – это данные, которые можно получить в результате изучения мнения коллег (профессионального сообщества) посредством заполнения анкеты или экспертного листа. Вопросы анкеты могут учитывать множественный характер источников информации (например, публикации, блоги, сайты, выступления на семинарах, конференциях и др.), по которым представители профессионального сообщества имели бы возможность ознакомиться с инновационным опытом аттестуемого педагога.

Пятая группа параметров несет в себе информацию об участии педагога в мероприятиях по представлению и распространению эффективного опыта работы. Это может быть информация об его участии в инновационной работе, в сетевых методических сообществах, в профессиональных конкурсах. Данная информация может быть получена с использованием результатов внутренней системы оценки качества образования в образовательной организации.

При аналогичных условиях предъявления повышенных требований к претендентам на получение высшей квалификационной категории обеспечивается возможность проведения квалификационного экзамена, состоящего из инвариантной и вариативной части. Инвариантная часть может быть тестовой и содержать вопросы, предполагающие проверку сформированности знаний и умений педагогов в тех аспектах трудовых действий, которые закреплены профессиональным стандартам. В вариативную часть квалификационного экзамена для разных квалификационных категорий предлагается включать задание, выполнение которого позволяет получить информацию: а) о профессиональных интересах педагога; б) компетентности педагога в процессных аспектах его деятельности.

Следующая часть квалификационного экзамена предполагает такие процедуры, которые позволяют идентифицировать сформированность у педагога умений, которые зафиксированы в профессиональном стандарте. Причем при аттестации на первую квалификационную категорию соответствующие процедуры могут проводиться в форме решения комплексной ситуативной задачи. Отметим, что банк таких ситуативных задач разрабатывается по нескольким направлениям: а) методика обучения предмету и (или) профессиональной деятельности; б) проектная, исследовательская деятельность обучающихся; в) воспитательные аспекты профессиональной деятельности; г) профилактика и разрешение конфликтов; д) взаимодействие с родительской общественностью; е) инклюзивное образование и др.

Допускается вариант, когда педагогу предлагают по заданным направлениям (или тематике) самостоятельно разработать ситуативную задачу и представить ее решение. В случае выбора педагогом возможности самостоятельно представить задание, могут задаваться только его внешние рамки.

При аттестации на высшую квалификационную категорию вместо решения ситуативной задачи педагогу следует представить свою индивидуальную методическую систему. Задача педагога в этом случае заключается в том, чтобы показать высокий уровень педагогической деятельности, умелое осуществление ее отдельных аспектов, осмысленное использование педагогических средств в обучении и воспитании, направленность на создание новых педагогических ценностей и технологий.

При организации и проведении аттестации необходимо учитывать, что концепция задает универсальный подход к обновлению содержания и совершенствованию процедур ее проведения для различных должностей педагогических работников. Положения концепции отражают инвариант педагогической деятельности для любой должности, а ее специфика учтена и заложена в специальном инструментарии, который достаточно

мобилен. В случае, когда соответствующий конкретной должности профессиональный стандарт не принят и (или) не вступил в силу, то разработка оценочного инструментария и соответствующих процедур осуществляется на основании требований квалификационных характеристик должностей работников образования.

Выводы. Таким образом, с научно-педагогической точки зрения аттестация представляется как сложнорганизованный и многофункциональный процесс, который, с одной стороны, является инструментом оценивания, а с другой стороны, фактором профессионального становления педагогических работников. Такой подход является сильным основанием для стимулирования потребностей педагогических работников в повышении квалификации и определяет направления поиска ими индивидуальных траекторий профессионального становления в условиях принятия профессиональных стандартов. Аттестация способствует усилению внутренней мотивации педагогических работников к профессиональному становлению, стимулирует повышение ими уровня своей профессиональной компетентности, активизирует творческий поиск, влияет на формирование субъектной позиции.

Концепция исходит из того, что обновление содержания аттестации и перспективы совершенствования процедур ее проведения не направлены на повышение и усложнение требований к аттестуемому педагогу. Ее задачи ориентированы на систематизацию деятельности педагога в рамках подготовки к аттестации и ее прохождения. Предполагается, что предлагаемые содержательные и процессуальные инструменты будут более точно и объективно определять уровень сформированности знаний и умений педагога, которые, в свою очередь, позволяют получить (хотя и косвенное) представление о качестве осуществляемых трудовых действий. Последнее обстоятельство позволяет согласовать содержательные и процессуальные аспекты аттестации педагогических работников с требованиями профессиональных стандартов.

Библиографический список

1. Афанасьева Т. П., Елисеева И. А., Немова Н. В. Аттестация педагогических и руководящих кадров образования. – М.: ЦСиЭИ, 1996. – 127 с.

2. Дульский В. М. Проектирование единой системы аттестации и самоаттестации педагогических работников: дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2003. – 200 с.
3. Кирилюк П. К. Педагогические условия аттестации сотрудников в современной организации: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2003. – 176 с.
4. Кирова Т. Ф. Аттестация педагогических работников как развивающаяся система: дис. ... канд. пед. наук. – В. Новгород, 2002. – 194 с.
5. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: ЛГУ, 1970. – 144 с.
6. Кузьмина Н. В., Михалева Г. И. Оценка профессиональной деятельности учителей // Акмеологические проблемы подготовки преподавателей: сборн. науч. трудов. Вып. 1. – М.; Шуя: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. – С. 42–56.
7. Маркова А. К. Психология труда учителя: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
8. Эмануилова Н. Е. Аттестация преподавателей профессиональных училищ как фактор повышения качества педагогической деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1994. – 152 с.
9. Denton J. J., Davis T. J., Capraro R. M., Smith B. L., Beason L., Graham B. D., Strader R. A. Examining Applicants for Admission and Completion of an Online Teacher Certification Program // Educational Technology & Society. – 2009. – 12 (1). – P. 214–229.
10. Zuzovsky Ruth. Teachers' qualifications and their impact on student achievement // IERI Monograph Series: Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments. – October 2009. – P. 37.

Поступила в редакцию 15.01.2017

Ilyasov Dinaf Familyevich

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., of the Department of Pedagogy and Psychology, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, metod-08@mail.ru, Chelyabinsk

Kespikov Vadey Nikovaevich

Dr. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, metod-08@mail.ru, Chelyabinsk

Solodkova Marina Ivanovna

The First Vice-Rector, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, metod-08@mail.ru, Chelyabinsk

Danelchenko Tatyana Aleksandrovna

Cand. Sci. (Pedag.), of the Department of Professional Retraining, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, danelchenko@yandex.ru, Chelyabinsk

SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL BASIS OF CONTENT UPDATING OF TEACHERS' CERTIFICATION AND IMPROVEMENT OF ITS IMPLEMENTATION PROCEDURE

Abstract. Elements of the concept of content updating of teachers' certification and improvement of its implementation procedures from the perspective of its requirements of professional teachers' standard are expound. The extended interpretation of the functions of teachers' certification of educational institutions is presented; their focus on the assessment of knowledge and skills of teachers is showed, which based on the declared professional standards of labor action. The methodological basis of the concept is characterized, which formed by competency and system-activity approach that has allowed: in the first place, to consider the assessment process of knowledge and skills of teacher in logic ascent to subjectivity, and in the second place, to find psychological incentive mechanisms of teacher at various stages of the certification process: adaptation, identification, interiorization and internalization. Based on the analysis of the global and domestic experience of qualification and certification of teachers' professional activity, the conditions of content updating of teachers' certification and improvement of its implementation procedures are announced. Special attention is paid to the characteristics of the procedural aspects of teachers' certification, analysis tools (portfolio, qualifying examination, situational task, individual methodical system), with which increases objective assessment of the quality of teachers' labor action. The value of the internal system of evaluation

of education quality in educational organizations to improve the reliability of teachers' assessment results is justified.

Keywords: certification, teachers, educator, educational organization, internal system of education quality assessment, portfolio, qualifying examination, situational task, individual methodical system.

References

1. Afanasyeva, T. P., Eliseeva, I. A., Nemova, N. V., 1996. Attestaciya pedagogicheskix i rukovodyashhix kadrov obrazovaniya [Certification of pedagogical and managerial personnel of education]. Moscow: Center of Statistics and Economic Studies Publ., 127 p. (in Russ.).
2. Dul'skij, V. M., 2003. Proektirovanie edinoj sistemy attestacii i samoattestacii pedagogicheskix rabotnikov [Design of unified system of certification and self-certification of teachers]. Cand. Sci. (Pedag.). Kazan, 200 p. (in Russ.).
3. Kirilyuk, P. K., 2003. Pedagogicheskie usloviya attestacii sotrudnikov v sovremennoj organizacii [Pedagogical conditions of employees certification in the modern organization]. Cand. Sci. (Pedag.). Moscow, 176 p. (in Russ.).
4. Kirova, T. F., 2002. Attestaciya pedagogicheskix rabotnikov kak razvivayushhayasya sistema [Certification of teachers as developing system]. Cand. Sci. (Pedag.). Velikiy Novgorod, 194 p. (in Russ.).
5. Kuz'mina, N. V., 1970. Metody issledovaniya pedagogicheskoy deyatel'nosti [Research methods of pedagogic activities]. Leningrad: LSU Publ., 144 p. (in Russ.).
6. Kuz'mina, N. V., Mikhalevskaya, G. I., 1998. Ocenka professional'noj deyatel'nosti uchitelej [Evaluation of professional work of teachers]. Akmeologicheskie problemy podgotovki prepodavatelej [Acmeological problems of teacher training]. Moscow; Shuya: Research Center of training quality problems Publ., pp. 42–56 (in Russ.).
7. Markova, A. K., 1993. Psixologiya truda uchitelya: kniga dlya uchitelya [Psychology of teacher's labor: Teacher's Book]. Moscow: Education Publ., 192 p. (in Russ.).
8. Emanuilova, N. E., 1994. Attestaciya prepodavatelej professional'nyx uchilishh kak faktor povysheniya kachestva pedagogicheskoy deyatel'nosti [Certification of teachers of specialized schools as a factor in increasing the quality of teaching activities]. Cand. Sci. (Pedag.). Ekaterinburg, 152 p. (in Russ.).
9. Denton, J. J., Davis, T. J., Capraro, R. M., Smith, B. L., Beason, L., Graham, B. D., Strader, R. A., 2009. Examining Applicants for Admission and Completion of an Online Teacher Certification Program. Educational Technology & Society, 12 (1), pp. 214–229.
10. Zuzovsky, Ruth, 2009. Teachers' qualifications and their impact on student achievement. IERI Monograph Series: Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments, p. 37

Submitted 15.01.2017

*Козинец Наталья Николаевна**Старший преподаватель кафедры физико-математических дисциплин и профессионально-технологического образования, Тюменский государственный университет, kozinec.natalya@bk.ru, Ишим*

ПРОФПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА ДЛЯ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Аннотация. В статье раскрываются современные требования к качеству системы дополнительного образования детей и отличительные черты профессионального развития педагога дополнительного образования, а также требования к его профессиональной подготовке. Цель исследования – изучение специфики деятельности педагога дополнительного образования и психолого-педагогического сопровождения его деятельности как основы профессионального становления и развития. Представлены сущностные характеристики и специфика системы дополнительного образования детей, преемственность на всех ступенях профподготовки с учетом многоуровневого процесса образования; выявлены особенности профессиональной деятельности педагога дополнительного образования; нацеленность процесса подготовки будущего педагога на развитие способности у учащихся применять общетеоретические знания и практический опыт. Наличие профессионально-личностного сознания и профессионально-личностного развития будущего педагога дополнительного образования позволяет судить о повышении уровня профессиональной подготовки. Сделан вывод о значимости психолого-педагогического сопровождения как основы профессиональной деятельности педагога.

Ключевые слова: дополнительное образование, специалист дополнительного образования, профподготовка педагога дополнительного образования.

Введение в проблему. На современном этапе развития Россия стала открытой социально-политической и экономической системой, и возникло понимание того, что развитие страны предопределяется качеством жизни различных слоев общества. Одним из факторов, обеспечивающих качество жизни, является образование. Важно понимать, что качественное образование обеспечивается коллективной и созидательной работой всех основных участников образовательного процесса. Идея непрерывного образования, которая заключается в постоянном творческом развитии человека на протяжении всей жизни, обновлении знаний и совершенствовании навыков, названа одним из основных приоритетов государственной политики [10].

Для обновления всей системы российского образования в соответствии с современными тенденциями развития общества была принята Концепция развития дополнительного образования детей [14]. В концепции основное внимание уделено миссии дополнительного образования и необходимости общественного признания его ценностного статуса в современном российском обществе; представлены основные направления его модернизации, затрагивающие как систему образования, так и другие, связанные

с ним, области жизнедеятельности социума. Для российского общества важны не только положения и идеи, сформулированные в концепции, но и способы их воплощения.

Дополнительное образование детей выступает как социально-педагогическая система, жизненная активность которой скоординирована с различными сферами деятельности человека. В обстановке инновационных изменений российского общества дополнительное образование продолжает развиваться. Рассматривая взаимосвязь между формальным школьным и дополнительным образованием, А. Г. Асмолов свидетельствует: «Нужно четко понять взаимоотношения между формальным, школьным образованием, где есть стандарты, и потому оно консервативно, и дополнительным образованием как источником формирования идентичности личности и ее мотивации к будущему, мотивации к развитию» [1, с. 6].

Основное положение в системе дополнительного образования занимает педагог, он определяет постоянное развитие образовательного учреждения и должен организовать активную деятельность по различным направлениям развития личности ребенка, в том числе физическому, интеллектуальному, духовно-нравственному.

Образовательные комплексы и общеобразовательные школы предоставляют детям большой набор разнообразных дополнительных образовательных услуг, удовлетворяющих их интересы и потребности. И это уже не только привычные всем кружки, клубы, спортивные секции и музыкальные занятия. Дополнительное образование детей сегодня – это:

- вовлечение учащихся в творческую, проектно-исследовательскую, продуктивную деятельность, с приоритетом научно-технического, туристско-краеведческого, естественно-научного и социально-педагогического направлений деятельности;

- удовлетворение индивидуальных интересов и развитие индивидуальных способностей детей за пределами урока; выявление и поддержка высоко мотивированных и одаренных детей;

- организация работы с социально незащищенными категориями, включая детей с проблемами здоровья и развития.

Основная идея дополнительного образования детей состоит в признании права учащегося одновременно выбирать получение обязательного базового (формального) образования и дополнительного (неформального) образования. Дополнительное образование детей предназначено для реализации образовательных программ, имеющих образовательные цели и рассчитанных на достижение новых (дополнительных) образовательных результатов.

Теоретический обзор. Современные исследователи С. В. Кривых, Н. Н. Кузина к отличительным характеристикам педагоги дополнительного образования относят: «Выбор детьми образовательной области, профиля, педагога; многообразие видов деятельности; личностно-деятельностный характер образовательного процесса; личностно-ориентированный подход к ребенку; признание права на пересмотр возможностей в самоопределении; применение средств определения результативности продвижения ребенка в границах избранной им дополнительной образовательной программы» [11, с. 46].

Отдельные вопросы, связанные с исследованием предмета, цели, задач, принципов, функций дополнительного образования детей рассматривают большинство исследо-

вателей (А. И. Андреев [13], А. Г. Асмолов [1], В. А. Березина [2], Л. Н. Буйлова [3], В. П. Голованов [5], Е. Б. Евладова [9], Л. Г. Логинова [9], С. Б. Серякова [15], А. И. Щетинская [13] и др.) и предлагают создание ситуации успеха.

Деятельность педагога дополнительного образования обращена не только на развитие познавательной потребности детей, но и на решение образовательных задач, что способствует использованию знаний и навыков, приобретаемых подростками в учреждениях дополнительного образования, в нестандартных жизненных ситуациях.

В сфере дополнительного образования детей отсутствует жесткий регламентированный компонент образовательного процесса, что предоставляет педагогам наибольший простор для реализации творческих инициатив.

Значимость совершенствования системы дополнительного образования детей заключается:

- в развитии и сохранении уникальности ребенка в непрерывно меняющейся социальной среде;

- в удовлетворении непосредственной потребности детей в постижении себя, осознании себя в окружающем мире, обретении способности сохранять свою независимость, не стесняя других;

- в формировании стойкого противодействия развивающейся личности разрушительным воздействиям.

Специалист дополнительного образования детей должен знать сущность образовательного процесса для организации собственной работы, разработки дополнительных образовательных программ и учебных планов; владеть основами общей педагогики, принципами дидактики и спецификой их применения. Педагог дополнительного образования детей намного чаще вносит изменения в образовательный процесс, это зачастую зависит от способностей, знаний и уровня умственного развития ребенка; педагог должен обладать теоретическими знаниями по возрастной психологии, поскольку ему приходится работать с разновозрастными группами детей.

Педагог должен следить за последними достижениями науки в области воспитания и обучении для повышения уровня качества дополнительного образования детей. Пони-

мание различных методов и приемов обучения и воспитания необходимо педагогам, чтобы использовать в своей практике как традиционные, так и инновационные формы обучения и воспитания для успешной реализации образовательных программ.

Реформирование государственной образовательной системы России, переход к личностно-ориентированному, индивидуальному типу образования требует мотивированного роста уровня педагогической культуры педагогов дополнительного образования, родителей, всей окружающей детей среды.

Рассматривая требования к педагогу, В. П. Голованов отмечает, что сегодня от педагога дополнительного образования детей требуется:

- учет в работе индивидуальных задатков и склонностей ребенка;
- представление ребенку возможности свободно проявлять свою индивидуальность;
- предоставление возможности самостоятельно принимать решения;
- умение координировать с ребенком свои действия;
- создавать условия, чтобы ребенок мог осмысленно придерживаться инструкций [5].

Координация деятельности педагогов, родителей и детей предполагает различные способы организации сотрудничества: коллективная учебная работа (в кружках, секциях, студиях, в учебных группах); организация различных выездных мероприятий (объединенные походы, экспедиции, экскурсии).

Решение проблемы занятости детей и подростков создает условия неотъемлемого сочетания организации досуга с разнообразными формами предоставления образовательных услуг.

Развитие личности учащихся, проявляющих интерес к науке, искусству, культуре, спорту является основополагающей задачей, которая стоит перед специалистами дополнительного образования. Качественные изменения в содержании дополнительного образования детей ставят перед педагогами следующие задачи:

- обеспечить условия для осуществления практических потребностей с целью профессионального самоопределения, развития разносторонних способностей учащихся;
- формировать навыки учебно-исследо-

вательской и экспериментальной работы;

- формировать общую культуру детей и подростков, обучающихся в учреждениях дополнительного образования, организовать содержательный досуг.

Профессиональная подготовка должна обеспечить мотивацию будущих специалистов и профессионалов к самореализации в деятельности, непрерывному самообразованию и личностному развитию [16; 17]. В процессе профессионального образования необходимо создать условия, которые будут способствовать повышению личностного потенциала будущего педагога; обеспечат формирование у него ценностных ориентаций, нравственных установок, социального опыта и социально-педагогической компетентности, социальной мобильности. Целесообразно формировать у будущего педагога такие качества личности, которые позволят ему в своей педагогической деятельности быть для воспитанников образцом нравственности, гражданственности, общении с которым будет мотивировать подростков к личностному росту и развитию.

Поэтому задача высшей школы – формировать у педагога профессионально-личностную позицию. Под профессионально-личностной позицией педагога Л. В. Ведерникова понимает «систему интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности, которые являются источником его активности, основой профессионально-ценностного сознания и профессионально-личностного развития» [4, с. 39].

Для того чтобы способствовать формированию исследовательской позиции у школьников, от самостоятельного осмысления проблемы до планирования и оценивания экспериментальной работы, педагог должен владеть способностью выполнять психолого-педагогическую поддержку и сопровождение воспитанников в процессе образовательной деятельности, что является важной составляющей профессиональной деятельности педагога дополнительного образования.

Совместная деятельность учреждений дополнительного образования с учеными и преподавателями вузов является неоспоримым достоинством современной плодотвор-

ной работы образовательных учреждений. Дальнейшее совершенствование деятельности учреждений дополнительного образования, изучение их роли в процессе развития личности подростков, организация научно-исследовательской работы учащихся – это вопросы для обсуждения, выносимые на совместные семинары, конференции. Студенты и аспиранты продолжают научную работу, начатую в учреждении дополнительного образования, будучи еще школьниками. Такая преемственная связь является значимой: найдя применение своим талантам, молодые люди приобретают дополнительные преимущества в саморазвитии, наилучшим образом адаптируются к жизни, отличаются ранним профессиональным становлением.

Несмотря на положительную тенденцию в развитии дополнительного образования, существуют проблемы, затрудняющие профессиональный рост педагогов дополнительного образования. Одной из них является отсутствие у отдельных учителей психолого-педагогического образования.

Целенаправленная подготовка педагогов дополнительного образования продолжительное время осуществлялась только в средних специальных образовательных учреждениях (с 1998 г.) с введением специальности «Педагогика дополнительного образования».

Профессиональная подготовка педагогов дополнительного образования в вузах осуществляется всего лишь в рамках специализации «Педагогика дополнительного образования» по специальностям «Педагогика» и «Педагогика и психология». С. Б. Серякова данный факт объясняет следующими причи-

нами: «Вузы пока не готовы в силу специфики и содержания высшего образования к мобильности и ориентации на “живую” воспитательную и обучающую деятельности, каковых требует специфика учреждений дополнительного образования детей» [15, с. 39].

Выводы. Подготовка в вузах квалифицированных кадров для системы дополнительного образования детей предполагает решение следующих задач:

- определить профессиональные компетенции педагога дополнительного образования согласно с профилем деятельности;
- осуществить разработку совокупности методов, средств, форм для диагностики уровня сформированности требуемых компетенций;
- выполнить разработку научно-методического и учебно-методического обеспечения основных образовательных программ;
- способствовать развитию материально-технической базы и информационных ресурсов;
- привлекать к учебному процессу специалистов и руководителей учреждений дополнительного образования детей.

Анализируя исследования в области педагогики дополнительного образования и исходя из существующей общеобразовательной практики (А. Г. Асмолов [1], В. А. Березина [2], Л. Н. Буйлова [3], Б. А. Дейч [7], Е. Б. Евладова [9], Л. Г. Логинова [9], С. Б. Серякова [15], А. И. Щетинская [13] и др.), мы можем констатировать, что целенаправленная подготовка педагога для системы дополнительного образования детей становится осознанной необходимостью повышения профессионального уровня педагога.

Библиографический список

1. Асмолов А. Г. Дополнительное персональное образование в эпоху перемен: сотрудничество, сотворчество, самотворение // Образовательная политика. – 2014. – № 2 (64). – С. 2–6.
2. Березина В. А. Дополнительное образование детей как средство их творческого развития: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1998. – 147 с.
3. Буйлова Л. Н. Сущность и специфика дополнительного образования детей в современной системе образования российской Федерации // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 6 (2). – С. 130–134.
4. Ведерникова Л. В. Профессионально-личностное развитие будущего педагога // Среднее профессиональное образование. – 2015. – № 10. – С. 39–42.
5. Голованов В. П. Профессиональная подготовка тьюторов для системы дополнительного образования детей // Вестник Московского университета имени С. Ю. Витте. Серия 3: Педагогика. Психология. Образовательные ресурсы и технологии. – 2013. – № 1 (2). – С. 64–67.
6. Дейч Б. А. Внешкольная работа с детьми в России на этапе становления (конец XIX – начало XX веков): историко-педагогический анализ // Сибирский педагогический журнал. – 2012. –

№ 5. – С. 225–230.

7. Дейч Б. А., Ромм Т. А., Юрочкина И. Ю. Внешкольная работа с детьми в теории и практике социального воспитания историко-педагогический анализ: монография. – Новосибирск, 2014. – 481 с.

8. Дополнительное образование детей: учеб. пособие / под ред. О. Е. Лебедева. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 251 с.

9. Евладова Е. Б., Логинова Л. Г., Михайлова Н. Н. Дополнительное образование детей: учебник для студ. пед. училищ и колледжей. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 349 с.

10. Козинец Н. Н. Дополнительное технологическое образование в контексте повышения качества жизни // XXVI Ершовские чтения: сборник научных статей с международным участием. – Ишим: Изд-во ИПИ им. П. П. Ершова (филиал) ТюмГУ, 2016. – С. 34–37.

11. Кривых С. В., Кузина Н. Н. Теория и практика дополнительного образования детей: учебное пособие: [для педагогов дополнительного и общего образования, слушателей системы профессиональной переподготовки и повышения квалификации]. – СПб.: ИДПИ, 2011. – 159 с.

12. Курянов Б. В. Программы в учреждении дополнительного образования детей: учебно-методическое пособие. – М.: НИИ школьных технологий, 2011. – 228 с.

13. Педагогика дополнительного образования: Приоритеты духовности, здоровья и творчества: учеб. пособие / под ред. В. И. Андреева,

А. И. Щетинской. – Казань: Центр инновационных технологий, 2005. – 328 с.

14. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р, утверждающее Концепцию развития дополнительного образования детей: официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. – 2014. – 10 сентября [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/4429> (дата обращения: 28.12.2016).

15. Серякова С. Б. Дополнительное образование детей и профессиональная подготовка педагога // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 5. – С. 36–40.

16. Чеснокова Г. С., Чесноков В. А. Проблема исследования субъектности личности в педагогике высшей школы // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – Т. 21. – № 3. – С. 94–99.

17. Чесноков В. А. Организационно-педагогическая модель развития субъектных характеристик личности будущего юриста в процессе профессиональной подготовки // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2010. – № 121. – С. 214–219.

18. Robinson B., Latchem C. Teacher Education through Open and Distance Learning // World review of Distance Education and Open Learning. – Routledge-Falmer, NY, 2003. – Vol. 3.

Поступила в редакцию 11.01.2017

Kozinets Natalya Nikolaevna

Senior teacher of Department of Physical and Mathematical Disciplines and Professional and Technological Education, Tyumen State University, kozinec.natalya@bk.ru, Ishim

PROFESSIONAL TRAINING OF THE TEACHER FOR SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN

Abstract. In article modern requirements to quality of system of additional education of children and distinctive features of professional development of the additional education teacher, and also the requirement to its vocational training reveal. A research objective – studying of specifics of activity of the additional education teacher and psychology and pedagogical maintenance of its activity as bases of professional formation and development of the teacher. Intrinsic characteristics and specifics of system of additional education of children reveal; continuity at all steps of professional preparation taking into account multilevel process of education; detection of features of professional activity of the additional education teacher; aiming of process of training of future teacher at ability of pupils to apply general-theoretical knowledge and practical experience. Existence of professional and personal consciousness and professional and personal development of future additional education teacher al-

lows to judge increase in professional standard. The conclusion is drawn on increase in the importance of psychology and pedagogical maintenance as bases of professional activity of the teacher.

Keywords: additional education, expert of additional education, professional training of the additional education teacher.

References

1. Asmolov, A. G., 2014. Dopolnitel'noe personal'noe obrazovanie v e'poxu peremen: sotrudnichestvo, sotvorchestvo, samotvorenje [Additional personal education during an era of changes: cooperation, co-authorship, self-creation]. *Obrazovatel'naya politika [Educational policy]*, 2 (64), pp. 2–6 (in Russ.).
2. Berezina, V. A., 1998. Dopolnitel'noe obrazovanie detej kak sredstvo ix tvorcheskogo razvitiya [Additional education of children as means of their creative development]. *Cand. Sci. (Pedag.)*. Moscow, 147 p. (in Russ.).
3. Bujlova, L. N., 2011. Sushhnost' i specifika dopolnitel'nogo obrazovaniya detej v sovremennoj sisteme obrazovaniya rossijskoj Federacii [Essence and specifics of additional education of children in a modern education system of the Russian Federation]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya [World of science, culture, education]*, 6 (2), pp. 130–134 (in Russ.).
4. Vedernikova, L. V., 2015. Professional'no-lichnostnoe razvitie budushhego pedagoga [Professional and personal development of future teacher]. *Srednee professional'noe obrazovanie [Secondary professional education]*, 10, pp. 39–42 (in Russ.).
5. Golovanov, V. P., 2013. Professional'naya podgotovka t'yutorov dlya sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya detej [Vocational training of tutors for system of additional education of children]. *Vestnik Moskovskogo universiteta imeni S. Yu. Vitte. Seriya 3: Pedagogika. Psixologiya. Obrazovatel'nye resursy i texnologii [Messenger of the Moscow university of a name S. Yu. Witte]*, 1 (2), pp. 64–67 (in Russ.).
6. Dejch, B. A., 2012. Vneshkol'naya rabota s det'mi v Rossii na e'tape stanovleniya (konec XIX – nachalo XX vekov): istoriko-pedagogicheskij analiz [Out-of-school work with children in Russia at a formation stage (the end of XIX – the beginning of the XX centuries): historical and pedagogical analysis]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal]*, 5, pp. 225–230 (in Russ., abstr. in Eng.).
7. Dejch, B. A., Romm, T. A., Yurochkina, I. Yu., 2014. Vneshkol'naya rabota s det'mi v teorii i praktike social'nogo vospitaniya istoriko-pedagogicheskij analiz [Out-of-school work with children in the theory and practice of social education the historical and pedagogical analysis]. Novosibirsk, 481 p. (in Russ.).
8. Lebedeva, O. E., ed., 2003. Dopolnitelnoe obrazovanie detej [Additional education of children]. Moscow: VLADOS Publ., 251 p. (in Russ.).
9. Evladova, E. B., Loginova, L. G., Mixajlova, N. N., 2004. Dopolnitel'noe obrazovanie detej [Additional education children]. Moscow: VLADOS Publ., 349 p. (in Russ.).
10. Kozinec, N. N., 2016. Dopolnitel'noe texnologicheskoe obrazovanie v kontekste povysheniya kachestva zhizni [Additional technological education in the context of improvement of quality of life]. *XXVI Ershovskie chteniya: sbornik nauchnyx statej s mezhdunarodnym uchastiem [XXVI Yershov readings: the collection of scientific articles with the international participation]*. Ishim: IPI publishing house of P. P. Yershov (branch) of TyumSU, pp. 34–37 (in Russ.).
11. Krivykh, S. V., Kuzina, N. N., 2011. Teoriya i praktika dopolnitel'nogo obrazovaniya detej [Theory and practice of additional education of children: education guidance]. Saint Petersburg: IDPI Publ., 159 p. (in Russ.).
12. Kupriyanov, B. V., 2011. Programmy v uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovaniya detej [Programs in establishment of additional education of children]. Moscow: Scientific research institute of school technologies Publ., 228 p. (in Russ.).
13. Andreeva, V. I., Shchetinskoy, A. I., eds., 2005. Pedagogika dopolnitel'nogo obrazovaniya: Priority duxovnosti, zdorov'ya i tvorchestva [Pedagogics of additional education: Priorities of spirituality, health and creativity]. Kazan': Center of innovative technologies Publ., 328 p. (in Russ.).
14. The order of the Government of the Russian Federation of September 4, 2014 No. 1726-r approving the Concept of development of additional education of children: official site of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation. – 2014. – On September 10 [online]. Available at: <http://минобрнауки.рф/документы/4429> (Accessed 28 December 2016) (in Russ.).
15. Seryakova, S. B., 2011. Dopolnitel'noe obrazovanie detej i professional'naya podgotovka pedagoga [Additional education of children and vocational training of the teacher]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka [Pedagogical education and science]*, 5, pp. 36–40 (in Russ.).

16. Chesnokov, V. A., 2010. Organizacionno-pedagogicheskaya model' razvitiya sub'ektnyx karakteristik lichnosti budushhego yurista v processe professional'noj podgotovki [Organizational and pedagogical model of development of subject characteristics of the identity of future lawyer in the course of vocational training]. Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena [News of the Russian state pedagogical university of A. I. Herzen], 121, pp. 214–219 (in Russ.).
17. Chesnokova, G. S., Chesnokov, V. A., 2015. Problema issledovaniya sub'ektnosti lichnosti v pedagogike vysshej shkoly [A problem of a research of subjectivity of the personality in pedagogics of the higher school]. Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psixologiya. Social'naya rabota. Yuvnologiya. Sociokinetika [Bulletin of the Kostroma state university of N. A. Nekrasov. Series: Pedagogics. Psychology. Social work. Youth studies. Sociokinetika], T. 21, No 3, pp. 94–99 (in Russ.).
18. Robinson, B. Latchem, C., 2003. Teacher Education through Open and Distance Learning. World review of Distance Education and Open Learning. Routledge-Falmer, NY, Vol. 3.

Submitted 11.01.2017

Сарасеко Елена Григорьевна

Кандидат биологических наук, доцент кафедры оперативно-тактической деятельности и техники, Гомельский филиал Университета гражданской защиты МЧС Беларуси, elen_saraseko@tut.by, Гомель

СПЕЦИАЛЬНАЯ ХИМИЯ КАК ПРЕДМЕТ ПРЕПОДАВАНИЯ В ГОМЕЛЬСКОМ ФИЛИАЛЕ УНИВЕРСИТЕТА ГРАЖДАНСКОЙ ЗАЩИТЫ МЧС БЕЛАРУСИ

Аннотация. Современный период развития общества характеризуется рядом чрезвычайных ситуаций, возникающих как на территории Республики Беларусь, так и во всем мире. Изучение специальной химии курсантами, будущими инженерами-спасателями, способствует развитию у них неформального логического мышления, связанного с теми химическими процессами, которые протекают в условиях реальных пожаров, развитию познавательности. Преподавание данной дисциплины требует постоянного совершенствования в подходах изложения лекционного и практического материала. К настоящему времени разработаны теоретические основы и методические аспекты преподавания химии – создание проблемной ситуации, самостоятельная работа обучающихся, использование компьютерных средств обучения и т. д. Все это требует качественной проработки преподавателем информационного материала и вычленения наиболее важных для его работы моментов, что и рассматривается в данной статье. Сформировать всесторонне развитую личность возможно только в том случае, когда преподаватель и курсант (студент) работают слаженно в одной команде. Без активной познавательной деятельности самих обучающихся, без сосредоточения их внимания на изучаемом процессе, без желания познать неизвестное достичь конечный результат представляется невозможным.

Ключевые слова: специальная химия, самостоятельная работа, информационная компетентность, интернет-технологии, проблемное изучение, компьютерные презентации, неформальная логика мышления, причинно-следственные связи.

Введение в проблему. Химия – одна из наук о природе, она изучает вещества, их состав, внутреннее строение и превращения. Через неорганическую химию она граничит с геологией, минералогией и другими науками о неорганической природе. Через органическую химию, изучающую процесс усложнения углеродистых соединений, она граничит с биологией – наукой об органической природе. Таким образом, без знания химии невозможно составить современную научную картину мира. Поэтому она давно стала неотъемлемой частью общего образования [8].

Повышение качества образования – актуальная и чрезвычайно сложная проблема, для решения которой необходимы серьезные научные исследования, значительные инвестиционные вложения, а также реальная заинтересованность органов государственного управления. Решение задачи повышения качества образования невозможно без количественного оценивания влияющих на него факторов [7]. Мы поддерживаем мнение Аскерова Э. М., Емелина М. А., Рудинского И. Д. и др., что одним из базовых факторов,

характеризующих качество образования на уровне конкретного учебного заведения, должен считаться уровень знаний, демонстрируемый обучаемыми в процессе педагогического контроля [2, с. 421]. Резкое ускорение процессов информатизации общества предъявляет все более высокие требования к уровню профессиональной подготовки будущих преподавателей химии и биологии, инженеров-химиков-технологов, инженеров по предупреждению и ликвидации чрезвычайных ситуаций.

Цель написания статьи: анализ активных и интерактивных форм проведения занятий по химии для формирования положительной мотивации обучения, аналитико-синтетической деятельности обучающихся, для активизации их познавательной деятельности.

Анализ методологических подходов. Курсантам Гомельского филиала Университета гражданской защиты МЧС Беларуси при изучении дисциплины «Специальная химия» необходимо развивать неформальную логику мышления, связанную с теми химическими процессами, которые протекают в условиях реальных пожаров. Поэтому

дисциплина состоит из двух разделов: «Общая и специальная химия», «Органическая и специальная химия». Это позволяет сформировать у курсантов четкое понимание химических законов и принципов химических процессов, лежащих в основе современного промышленного производства и последствий нарушений технологических циклов; развить умение прогнозировать последствия прохождения различных химических реакций и комплексных процессов в условиях ЧС; изучить физико-технические характеристики и химические свойства пожаро- и взрывоопасных соединений, токсичных и радиоактивных соединений и взрывчатых веществ; приобрести навыки обеспечения личной безопасности при контакте с опасными химическими веществами. Кроме этого курсанты повторяют и усваивают фундаментальные теоретические основы, химические законы и положения общей и органической химии, приобретают навыки самостоятельного выполнения химических экспериментов и безопасного обращения с различными веществами и оборудованием. Однако традиционные формы занятий по дисциплине «Специальная химия», также как и по дисциплине «Аналитическая химия», включающие лекции и лабораторные занятия, не всегда оказываются достаточно эффективными независимо от опыта преподавателя и уровня подготовки студентов. Свидетельством тому являются затруднения, которые возникают у студентов при выполнении индивидуальных расчетных заданий [5]. Также как и преподавателями кафедры аналитической химии БГТУ, преподавателями кафедры Гомельского филиала Университета гражданской защиты МЧС Беларуси ведется непрерывный поиск новых форм и методов организации учебного процесса [5].

Проблема развития диалектического мышления в процессе обучения химии широко раскрыта Л. А. Дубыниным. Он показал, что правильное усвоение учащимися основ химии, ее идей, законов и теорий, понимание диалектики химической формы движения материи предполагают диалектический подход к изучению явлений химии и при надлежащей методике могут существенно способствовать развитию диалектического мышления [Приводится по: 8, с. 37]. В Гомельском филиале Университе-

та гражданской защиты МЧС Беларуси последовательность прохождения лекционных учебных тем по дисциплине «Специальная химия» представлена в следующем виде.

Раздел 1:

- основные классы неорганических соединений и типы химических реакций;
- строение вещества;
- химическая связь;
- энергетика химических процессов;
- химическая кинетика и равновесие в гомогенных системах;
- характеристики и свойства истинных растворов;
- водные растворы электролитов;
- бинарные жидкие системы;
- дисперсные системы;
- электрохимические системы;
- учение о радиоактивности, свойства радиоактивных веществ;
- химические производства, их опасность, чрезвычайные ситуации, связанные с химическими веществами.

Раздел 2:

- основные теоретические положения органической химии;
- насыщенные углеводороды;
- ненасыщенные углеводороды;
- ароматические углеводороды;
- спирты, простые эфиры;
- альдегиды и кетоны;
- карбоновые кислоты, перекисные соединения;
- сложные эфиры, жиры;
- полимеры и материалы на их основе.

Отсюда видно, что в процессе преподавания данной дисциплины, как писал Л. А. Цветков (1973), изучается многообразие веществ, но при этом ни одно из них не рассматривается изолированно, оно сравнивается с другими веществами класса, выясняются взаимоотношения его с веществами других классов. Точно так же и с химическими процессами, которые всегда протекают при соблюдении известных условий и сопровождаются теми или иными внешними изменениями [6, с. 37]. Но при этом изучаемый материал очень объемный и обширный, и для того, чтобы грамотно и качественно его изложить в строго отведенное время, на помощь преподавателю приходят компьютерные технологии обучения, в частности компьютерные презентации изучаемых тем.

По нашему мнению, компьютерные презентации тем по дисциплине «Специальная химия», по возможности, должны состоять из табличного и схематического материала, который излагается в довольно сжатой форме и позволяет установить причинно-следственные связи между химическими веществами и протекающими в них процессами и явлениями. Сегодня издается очень много иллюстрированного химического материала в виде кратких справочников по химии, которыми и может воспользоваться преподаватель при разработке презентации к теме лекции. Такой подход к отбору содержания излагаемых преподавателем сведений позволит избежать встречающегося нередко сплошного «проговаривания» в аудитории всего содержания курса, вызывающего большую затрату учебного времени.

Вместе с тем задача лекционного изложения не ограничивается тем, чтобы разъяснить учащимся содержание программного материала, которое они должны усвоить. Приобретение системы знаний должно сопровождаться умственным развитием учащихся. Это, как известно, две стороны единого учебного процесса: умственное развитие осуществляется в процессе активной работы мысли над материалом, доставляемым содержанием предмета; успешное приобретение новых знаний во многом зависит от достигнутого уровня развития. Поэтому в задачу преподавателя входит такое изложение материала, которое вовлекло бы учащихся в умственную переработку сообщаемого материала, развивало бы у них умение наблюдать явления и делать выводы, сравнивать и обобщать, производить операции анализа и синтеза, осуществлять индуктивные и дедуктивные умозаключения и т. д. [6]. Поэтому, как и преподаватели кафедры аналитической химии БГТУ, мы считаем, что составляющей учебного процесса, как по аналитической химии, так и по специальной, также является самостоятельная работа студентов и курсантов [4, с. 438]. Основные этапы этой работы можно представить следующим образом: самостоятельная работа курсантов под руководством преподавателя по поиску информации, обсуждение темы на семинарских занятиях, оформление материала в виде доклада, реферата или презентации, выступление на конференци-

ях, включение материала в электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) [6, с. 347].

В настоящее время формирование информационно-компетентности инженера-спасателя регламентируется требованиями к компетенциям специалиста. Например, к академическим относится компетенция «АК-7. Иметь навыки, связанные с использованием технических устройств, управлением информацией и работой с компьютером», к профессиональным – «ПК-27. Проводить поиск и изучение научно-технической информации, отечественного и зарубежного опыта по тематике исследования, осуществлять подготовку данных для составления обзоров, отчетов и научных публикаций» [2]. Согласно образовательному стандарту, одним из требований к профессиональным компетенциям спасателя является «ПК-21. Анализировать и оценивать опасность объектов, веществ, материалов и изделий, а также рассчитывать параметры поражающих факторов основных источников возникновения чрезвычайных ситуаций техногенного и природного характера» [3]. Все это выполняется в рамках ряда специализированных дисциплин Гомельского филиала Университета гражданской защиты МЧС Беларуси, а также дисциплины «Специальная химия».

В общем виде формирование понятий складывается из трех этапов. Первый из них подготовительный – в этот период идет подготовка необходимых фактов, наполнение знаний, которые должны стать опорой формируемого понятия и без которых оно не может быть усвоено. На втором осуществляется первичное формирование, выявляются основные признаки понятия, оно рассматривается на сравнительно нешироком круге объектов. Третий период характеризуется применением понятия в последующем процессе познания и развитием его по объему и содержанию [6]. Чтобы успешно и целенаправленно руководить процессом формирования некоторых понятий, преподавателю следует ясно представлять эти основные этапы для каждого понятия и определять, что должно составить содержание подготовительной работы, какие признаки, на каком материале и с какой глубиной будут раскрываться при первоначальном изучении, какие стороны будут развиваться в дальнейшем

и на каком материале, какие возможности должны быть предусмотрены для оперирования понятием и закрепления его. В процессе предварительного анализа понятий необходимо установить также, каких умственных операций потребует от учащихся их изучение (сравнения, абстрагирования и т. п.), чтобы обеспечить правильное руководство ходом их мысли.

В профессиограмме спасатели определяются как сотрудники системы МЧС, которые первыми приходят на помощь при пожарах, стихийных бедствиях, экологических катастрофах, авариях и т. п. Описание ликвидации последствий чрезвычайной ситуации включает проведение мониторинга окружающей среды, проведение разведки, поиск пострадавших и первичную оценку оперативной обстановки и другие виды работ [3]. Поэтому в дисциплине «Специальная химия» изучается ряд специализированных вопросов: физико-химические и пожароопасные свойства простых и сложных веществ, оценка пожарной опасности веществ по энергии Гиббса, способы предупреждения пожаров и взрывов на химических производствах на объектах добычи, переработки и хранения ЛВЖ, ГЖ, ВВ, источники ртутной интоксикации, воздействие ртути и ее соединений на организм человека, оценка антидетонационных свойств горючих топлив, пожарная безопасность химических процессов производства и ряд других. Таким образом, формирование понятий по дисциплине «Специальная химия» не единовременный акт: вначале сравнительно бедные по содержанию, они развиваются в процессе дальнейшего изучения предмета – обогащаются новыми признаками, углубляется их трактовка и т. д.

Современные интернет-технологии позволяют создать необходимые курсы лекций, планы семинарских занятий, тесты по дисциплине «Специальная химия», а также дают возможность осуществлять диалог студента с преподавателем заочно. Использование компьютерных средств обучения в самостоятельной работе студентов заочного курса обучения в Гомельском филиале Университета гражданской защиты МЧС Беларуси позволяет реализовать следующие методические цели:

– усиление мотивации в изучении дисциплины;

– индивидуализация обучения;

– дифференциация обучения;

– повышение уровня наглядности изучаемой дисциплины [4].

Высокие результаты обучения не могут быть достигнуты без активной познавательной деятельности самих обучающихся, без сосредоточения их внимания на изучаемом процессе, без желания познать неизвестное. В мобилизации внимания учащихся, формировании их познавательного интереса большое значение имеет создание проблемной ситуации. Существуют разные способы создания проблемной ситуации на занятии. В одних случаях они возникают из практического опыта обучающихся, требующего объяснения, в других – из выявившегося незнания того или иного вопроса и т. д. За постановкой проблемы, естественно, должен следовать творческий поиск ее решения. Обучающиеся, участвуя в поиске научной истины в процессе изложения материала преподавателем или в самостоятельной работе, учатся творческому подходу, овладевают приемами логического мышления, приобщаются к научному методу исследования [6]. Курс органической химии, построенный на идеях развития и зависимости свойств веществ от строения, предоставляет особенно широкие возможности для проблемного изучения. Вероятно, изучение всего основного содержания раздела 2 «Органическая и специальная химия» можно построить как систему познавательных проблем и способов их разрешения. Масштабы этих проблем будут различны: одни из них широкого плана, и их решению подчиняется изучение отдельных тем или разделов тем, другие более узкие, охватывающие содержание нескольких занятий или одного занятия, являющиеся ступенями решения более общих проблем. Например, при проведении занятия «Химические свойства арен, методы получения» можно привести пример одной из химических реакций арен на доске с созданием проблемной ситуации: «Почему именно эта реакция характерна для бензола? И в чем особенность электронного строения молекулы бензола?» с последующим обсуждением этой проблемы в виде дискуссии между обучающимися и преподавателем. По мнению Л. А. Цветкова (1973),

ведущим противоречием изучения бензола является несоответствие его молекулярного состава наблюдаемым опытным данным (отсутствие характерных реакций непредельных соединений). Далее следует ряд более частных проблем, направленных на решение этой ведущей. Сначала на основе опытных данных и логических построений устанавливается химическое строение бензола и его структурная формула (по Кекуле). Затем выявляется противоречие ее опытным данным и факту равноценности всех углерод-углеродных связей в молекуле бензола, что заставляет обратиться к выяснению более тонкого различия; затем вновь возникает проблема свойств и т. д. [7, с. 46]. При изучении производственных вопросов, например, «Промышленный органический синтез. Продукция, экологические проблемы» выстраивается свой ряд проблем, который также совпадает с мнением Л. А. Цветкова. Как может быть осуществлен тот или иной процесс в крупных масштабах? Какие условия для проведения реакции в производстве нужны? Какую технологическую схему можно предложить для осуществления процесса, зная закономерности данной реакции и оптимальные условия ее проведения [7, с. 46]?

Для успешного осуществления проблемного подхода особенное значение имеет соблюдение двух условий. По мнению Л. А. Цветкова, все учащиеся (обучающиеся) должны хорошо знать предыдущий материал и те предпосылки, из которых возникает противоречие и новая познавательная проблема. Только понимание существа проблемы, необходимости разрешения противоречия может направить мысль обучающегося к активному поиску ответа. Поэтому большое значение имеет надлежащая подготовка к постановке всякого познавательного вопроса. Обучающийся не только должен осознать, «принять» проблему, его мысль должна активно работать на всем пути ее решения. В наибольшей степени это может осуществляться в процессе эвристической беседы, когда обучающиеся под руководством преподавателя сами приходят к необходимым ответам и выводам. Кроме этого на разрешение возникающих проблем могут быть направлены те или иные виды самостоятельных работ обучающихся, здесь также открываются большие возможности для

работы мысли. Но и в тех, и в других случаях, когда изложение ведет преподаватель, выдвижение и обсуждение им отдельных вопросов, предложений, доводов и т. п. должно строиться последовательно, убедительно и с таким расчетом, чтобы синхронно работала мысль обучающихся в поисках истины. И тогда отдельные вопросы, обращенные к классу (аудитории), помогут установить, вовлечены ли обучающиеся в этот познавательный процесс [8, с. 46–47].

Таким образом, *система доказательств и научная аргументация*, приведенная в анализе методологических подходов, позволяет сделать вывод, что образование сегодня рассматривается как условие и средство самосовершенствования человека, развития его творческой индивидуальности и самореализации при изучении фундаментальных дисциплин. При этом разнообразные методы обучения и форма проведения занятий по химии находят себе применение и занимают подобающее место в арсенале средств современной науки. Более конкретно вопрос о методах учебной работы должен решаться в рамках каждой темы или группы взаимосвязанных занятий на основе анализа программного материала и тех логических путей, которыми обучающиеся должны прийти к его усвоению [7, с. 50].

Исследовательская часть. Роль дисциплины «Специальная химия» в формировании информационной компетентности инженера-спасателя и развитии его как личности довольно велика. Прослеживается это, прежде всего, в ее связи с такими дисциплинами, как «Радиационная и экологическая безопасность», «Физика», «Теория возникновения и прекращение горения» и т. д. Например, при ответе на вопрос экзаменационного билета «Экологические последствия пожаров. Экологические аспекты чрезвычайных ситуаций. Роль человеческого фактора в предупреждении пожаров» по дисциплине «Радиационная и экологическая безопасность» курсант должен знать из цикла общепрофессиональных и специальных дисциплин, что средства индивидуальной защиты органов дыхания (СИЗОД) представляют собой устройства или приспособления, защищающие органы дыхания и зрения одного человека. По принципу действия они делятся на фильтрующие и изолирующие.

В нашей стране в качестве основного сорбента (поглотителя) углекислого газа в кислородно-изолирующих противогазах применяют химический известняковый поглотитель ХП-И, на 95 % состоящий из гидроксида кальция (Ca(OH)₂). Реакция поглощения углекислого газа имеет вид:



Как видно из формулы (1), реакция экзотермическая (+ Q) и протекает с выделением тепла и воды, в результате чего воздух, проходящий через ХП-И, нагревается и увлажняется. Используя данные знания в ответе на поставленный выше вопрос, курсант может существенно улучшить результат своего ответа (на 9, 10 баллов), так преподаватель видит, что курсант умеет сочетать фактические знания с теоретическими и практическими знаниями и использует при этом логический прием обобщения (т. е. обучающийся может перейти от единичного к познанию общего). Незнание подобных вопросов заставляет преподавателей снижать оценки на один-два, а иногда и три балла. В случае же, если преподаватель не согласен с какими-либо деталями объяснения любого вопроса, стоящего в экзаменационном билете, преподаватель должен попросить курсанта проанализировать допущенную ошибку с тем, чтобы

её исправить [8]. Таким образом, несмотря на неудачное начало, у курсанта во время ответа на билет по дисциплине «Радиационная и экологическая безопасность» появится возможность улучшить отметку, оперируя именно вышеперечисленными знаниями.

Результаты исследования. Рассмотренные в статье методы и способы обучения специальной химии затрагивают лишь те методические проблемы, которые связаны со спецификой данного предмета и с теми изменениями, которые произошли в последнее время при его изучении. Развитие у курсантов неформальной логики мышления и умения творчески использовать ранее приобретенные знания при изучении дисциплины «Специальная химия» предоставляет большие возможности. Как видим, это связано с основными проблемами самой химической науки – зависимостью свойств от строения, выяснением строения веществ, обусловленностью практического их применения строением и свойствами, особенностями осуществления реакций в промышленных условиях и т. п. [6, с. 46; 9, р. 6–18; 10, р. 7–403]. Все это активизирует познавательную деятельность обучающихся и предоставляет инженерам-спасателям техническую подготовку для будущей практической деятельности в принятии решений в экстремальных условиях чрезвычайной ситуации.

Библиографический список

1. Айзман Н. И., Айзман Р. И., Зиньковская С. М. Психологические основы безопасности человека: учебное пособие для вузов. – Новосибирск, 2011. – 272 с.
2. Аскеров Э. М., Емелин М. А., Рудинский И. Д. и др. Интеллектуальные информационные технологии тестирования знаний – как фактор повышения качества образовательного процесса // Сб. тр. второй межд. науч.-практ. конф. «Исследование, разработка и применение высоких технологий в промышленности» (07–09 февраля 2006, Санкт-Петербург) / под ред. А. П. Кудинова, Г. Г. Матвиенко, В. М. Самохина. – Т. 6. Высокие технологии, фундаментальные и прикладные исследования, образование. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2006. – С. 421–423.
3. Гапанович-Кайдалов Н. В. Проблема информационной компетентности спасателя // Чрезвычайные ситуации: теория, практика, инновации: матер. межд. науч.-практ. конф. (Гомель, 19–20 мая 2016) / редкол.: А. Э. Набатова. – Гомель: ГГТУ им. П. О. Сухого, 2016. – С. 333–335.
4. Гапанович-Кайдалов Н. В., Гапанович-Кайдалова Е. В. Экологическое образование в системе профессиональной подготовки спасателей // Чрезвычайные ситуации: теория, практика, инновации: матер. межд. науч.-практ. конф. (Гомель, 19–20 мая 2016) / редкол.: А. Э. Набатова. – Гомель: ГГТУ им. П. О. Сухого, 2016. – С. 335–337.
5. Коваленко Н. А., Супиченко Г. Н., Радион Е. В. Компьютерные технологии в организации самостоятельной работы студентов по аналитической химии // Сб. тр. второй межд. науч.-практ. конф. «Исследование, разработка и применение высоких технологий в промышленности» (07–09 февраля 2006, Санкт-Петербург) / под ред. А. П. Кудинова, Г. Г. Матвиенко, В. М. Самохина. – Т. 6. Высокие технологии, фундаментальные и прикладные исследования, образование. –

СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2006. – С. 438–439.

6. *Мацнев К. Д., Маишера Н. П.* Аспект обеспечения безопасности жизнедеятельности учебной дисциплины «Химия порохов и взрывчатых веществ» // Матер. междунар. научно-практ. конф. курсантов (студентов), магистрантов, адъюнктов (аспирантов) «Чрезвычайные ситуации: теория и практика» (Гомель, 21 мая 2015 года) / под ред. А. Э. Набатовой [и др.]. – Гомель: ГГТУ им. П. О. Сухого, 2015. – С. 347–348.

7. *Склянова Н. А., Плюц И. В., Третьякова А. Н., Чеснокова Г. С., Герьянская Н. О., Шелегин Н. Н.* Организация деятельности сибирского окружного федерального центра повышения квалификации работников образования по профилактике злоупотребления психоактивными веществами детьми и молодежью // Современные принципы

и методы обеспечения безопасности образовательного пространства: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. – С. 41–45.

8. *Цветков Л. А.* Преподавание органической химии в 10 классе. Пособие для учителей. – Изд. 2-е, перераб. – М.: Просвещение, 1973. – 287 с.

9. *Шалатонин В. Т.* Экзамен по биологии (в помощь абитуриентам). – Мн.: Изд-во БГУ им. В. И. Ленина, 1973. – 40 с.

10. Emsley John The elements. – London: Clarendon press, Oxford, 1991. – 258 p.

11. *Gardiner W. C. Jr., Burcat A., Dixon-Lewis G., M. Frenklach, R. K. Hanson, S. Salimian, J. Troe, J. Warnatz, R. Zellner* Combustion chemistry. – New York; Berlin; Heidelberg; Tokyo: Springer-Verlag, 1984. – 509 p.

Поступила в редакцию 11.11.2016

Saraseko Elena Grigoryevna

Cand. Sci. (Biolog.), Assoc. Prof., of Department of Tactical Operations and Technology, Gomel Subdivision of University of Civil Defense of the Republic of Belarus, elen_saraseko@tut.by, Gomel

SPECIAL CHEMISTRY AS A SUBJECT STUDIED AT GOMEL SUBDIVISION OF UNIVERSITY OF CIVIL DEFENSE OF THE REPUBLIC OF BELARUS

Abstract. Nowadays the development of modern society is characterized by emergencies breaking out on the territory of the Republic of Belarus and all over the world.

The modern period of society development is characterized by a number of emergency situations occurring on the territory of the Republic of Belarus and worldwide. While studying special chemistry, the cadets, future engineers-rescuers develop informal logical thinking and learning activity which are connected with the chemical processes occurring in condition of real fires. Teaching this subject requires continuous improvement of approach to lecture and exercise material. By this time theoretical and methodical aspects of special chemistry teaching have been developed, these are – problem method and case studies, self-instructive work, information teaching and others. This all implies meticulous work of the teacher over the information material and selection of the most important moments in teacher’s work, which are considered in the present article. The formation of comprehensively developed personality is possible only if the teacher and the student work together as a team. It is impossible to achieve the result without dynamic learning activity of the students, their attentive concentration on the subject, their wish to learn the unknown.

Keywords: special chemistry, self-instruction, information competence, Internet-technologies, problem method, computer presentations, informal logic of thinking, cause-and-effect relations.

References

1. Aizman, N. I., Aizman, R. I., Zin’kovskaya, S. M., 2011. Psichologicheskie osnovy bezopasnosti cheloveka [Psychological foundations of human security]. Novosibirsk: NGPU Publ., 272 p. (In Russ.).

2. Askerov, E. M., Emelin, M. A., Rudinskiy, I. D., etc., 2006. Intellekтуal’nye informacionnye tekhnologii testirovaniya znaniy – kak faktor povysheniya kachestva obrazovatel’nogo processa [Intellectual information technologies of knowledge testing

as the factor of improving of educational process]. Vtoraja mezhdunarodnaja nauchno-prakticheskaja konferencija “Issledovanie, razrabotka i primeneniye vysokix tekhnologij v promyshlennosti” [Research, development and application of high technologies in industry. Int. Sci. and pract. conf.]. St. Petersburg: Polytechnical University Publ., pp. 421–423. (In Russ.).

3. Gapanovich-Kajdalov, N. V., 2015. Proble-

- ma informacionnoj kompetentnosti spasatelya [The Problem of Information Competence of the Rescuer]. Mezhdunarodnaja nauchno-prakticheskaja konferencija "Chrezvychajnye situatsii: teorija i praktika" [Emergency Situations: Theory and Practice. Int. Sci. and pract. conf.]. Gomel State Technical University n. a. P. O. Sukhoy Publ., pp. 333–335. (In Russ.)
4. Gapanovich-Kajdalov, N. V., Gapanovich-Kajdalova, E. V., 2015. E'kologicheskoe obrazovanie v sisteme professional'noj podgotovki spasatelej [Ecological Education in the System of Professional Training of Rescuers]. Mezhdunarodnaja nauchno-prakticheskaja konferencija "Chrezvychajnye situatsii: teorija i praktika" [Emergency Situations: Theory and Practice. Int. Sci. and pract. conf.]. Gomel State Technical University n. a. P. O. Sukhoy Publ., pp. 335–337. (In Russ.)
5. Kovalenko, N. A., Supichenkoj, G. N., Radion, E. V., 2006. Komp'yuternye tehnologii v organizacii samostoyatel'noj raboty studentov po analiticheskoy ximii [Computer technologies in organization of students' self-training work in analytical chemistry]. Vtoraja mezhdunarodnaja nauchno-prakticheskaja konferencija "Issledovanie, razrabotka i primeneniye vysokih tehnologij v promyshlennosti" [Research, development and application of high technologies in industry. Int. Sci. and pract. conf.]. St Petersburg: Polytechnical University Publ., pp. 438–439. (In Russ.)
6. Matsnev, K. D., Masherov, N. P., 2015. Aspekt obespecheniya bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti uchebnoj discipliny "Ximiya poroxov i vzryvchatyx veshhestv" [The aspect of provision for the subject "Chemistry of powders and explosive materials"]. Mezhdunarodnaja nauchno-prakticheskaja konferencija "Chrezvychajnye situatsii: teorija i praktika" [Emergency Situations: Theory and Practice. Int. Sci. and pract. conf.]. Gomel State Technical University n. a. P. O. Sukhoy Publ., pp. 347–348. (In Russ.)
7. Sklyarova, N. A. Plyushch, I. V., Tretyakov, A. N., Chesnokova, G. S., Goranska, N. O., Shelagin, N. N., 2003. Organizaciya deyatel'nosti sibirskogo okružhnogo federal'nogo centra povysheniya kvalifikacii rabotnikov obrazovaniya po profilaktike zloupotrebleniya psihoaktivnymi veshchestvami det'mi i molodezh'yu [Organization of activity of the Siberian Federal district center of advanced training of educators for the prevention of substance abuse by children and young people]. Sovremennye principy i metody obespecheniya bezopasnosti obrazovatel'nogo prostranstva: Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii [Modern principles and methods of ensuring security of educational space: Materials of all-Russian scientific-practical conference]. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 41–45 (In Russ.)
8. Tsvetkov, L. A., 1973. Prepodavaniye organicheskoy ximii v 10 klasse [Teaching organic chemistry in the 10th form]. Moscow: Prosveschenije Publ., 287 p. (In Russ.)
9. Shalatonin, V. T., 1973. E'kzamen po biologii (v pomoshh' abiturientam) [Biology examination (reference for university entrants)]. Minsk: Belarussian State University Publ., 40 p.
10. Emsley, John. The elements. London: Clarendon press, Oxford, 1991, 258 p.
11. Gardiner, W. C. Jr., Burcat, A., Dixon-Lewis, G., M. Frenklach, R., Hanson K., Salimian, S., Troe, J., Warnatz, J., Zellner R. Combustion chemistry. Springer-Verlag, New York, Berlin, Heidelberg, Tokyo, 1984, 509 p.

Submitted 11.11.2016

Селиванова Юлия Викторовна

Доктор социологических наук, профессор, заведующий кафедрой коррекционной педагогики, Саратовский государственный национальный исследовательский университет имени Н. Г. Чернышевского, juliaselivanova@mail.ru, Саратов

Щетинина Елена Борисовна

Кандидат социологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, Саратовский государственный национальный исследовательский университет имени Н. Г. Чернышевского, ebr1976@mail.ru, Саратов

ГОТОВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Рассматривается готовность преподавателей к обучению студентов с ограниченными возможностями здоровья. Отмечается разнообразие контингента студентов, как по своим диагнозам, так и по психологическим, физическим, личностным особенностям и адаптационным возможностям. Классифицируются категории абитуриентов с ОВЗ. Анализируются данные, полученные в ходе анкетного опроса преподавателей, выявляющие факторы, которые влияют на формирование личного отношения педагогов к обучению студентов-инвалидов. Описываются возможные риски, присущие инклюзивному профессиональному образованию. Выделяются необходимые условия организации процесса обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья, формирующие и повышающие готовность преподавателей к работе со студентами-инвалидами.

Ключевые слова: студенты с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное профессиональное образование.

Введение в проблему. Высшее образование как социальный институт выступает одним из важнейших факторов социокультурной мобильности человека. Однако не для всех социальных категорий оно доступно. Сегодня перед высшей школой стоит очень сложная задача – реализация инклюзивного профессионального образования. Для этого необходимо, чтобы профессиональное общество высших учебных заведений было готово к изменениям в этой сфере.

В то же время для успешной реализации совместного обучения студентов необходим тщательный анализ возникающих проблем как со стороны обучающихся, так и со стороны педагогов. «Студенты с ограниченными возможностями здоровья наравне со здоровыми студентами, а зачастую в большей степени, испытывают сложности в процессе социально-психологической адаптации к условиям высшего учебного заведения. Становясь студентами, они проходят через те же этапы приспособления к условиям вуза, однако данный процесс отягощен дополнительными проблемами, связанными со здоровьем, неприспособленностью социальной среды к особым нуждам студентов» [13]. Преподава-

тели зачастую не знают, как правильно себя вести со студентами-инвалидами, что необходимо предпринять для создания адекватных условий их обучения в вузе.

Теоретические подходы. Специфику и проблемы получения высшего и профессионального образования раскрывают в своих трудах Э. Ф. Зеер [4], Д. В. Зайцев [13], В. З. Кантор [6], Е. А. Мартынова [8; 11], Н. А. Романович [11], Д. Ф. Романенкова [11].

Вместе с тем следует отметить, что в психолого-педагогических исследованиях последних лет в большей степени изучается готовность к инклюзивному образованию в основном педагогов школы, реже – дошкольных образовательных организаций (С. В. Алехина [1; 2], Т. В. Волосовец [5], Л. В. Горюнова [3], Е. Н. Кутепова [5; 7], С. В. Несына [9], Л. И. Плаксина [10], Н. В. Старовойт [9] и др.).

В связи с этим возникает необходимость изучения процесса внедрения инклюзивного процесса в вузы с целью поиска наиболее эффективных путей решения данной проблемы.

Какие же категории лиц с ОВЗ традиционно поступают учиться в вузы? Прежде

всего, это *инвалиды с полностью сохраненным интеллектом при нарушениях функций опорно-двигательного аппарата или органов зрения и слуха* – наиболее перспективная группа, имеющая высокую мотивацию получения специальности и повышенный интерес к трудовой реализации. Вторую группу составляют *инвалиды с серьезными нарушениями слуха и речи*, которые, как правило, имеют проблемы не только с коммуникацией, но и замедленное восприятие информации и новых знаний, что требует особых технологий по их интеграции и ступенчатого подхода к организации учебного процесса. Третья группа – *лица с аномалиями психофизического развития* (задержками психического развития, умственной отсталостью, девиантным поведением) [14].

Так, можно сказать, что в настоящее время контингент абитуриентов и студентов весьма разнообразен как по своим диагнозам, так и по психологическим, физическим, личностным особенностям и адаптационным возможностям.

Мы предполагаем, что на сегодняшний момент повышаются риски, связанные с недостаточной готовностью преподавателей к инклюзивному профессиональному обучению студентов. Преподаватели испытывают потребность в повышении своей компетентности в этом вопросе (в приобретении теоретических знаний о лицах с ОВЗ, о методах и приемах работы с ними, в повышении собственной квалификации) [12].

Цель и организация исследования. Для того чтобы выявить факторы, влияющие на отношение преподавателей к инклюзивному обучению в вузе студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ, мы провели исследование на базе СГУ имени Н. Г. Чернышевского в 2015 и 2016 гг. Одним из его этапов было проведение анкетирования, в котором приняли участие 155 преподавателей этого вуза – представители 18 подразделений СГУ имени Н. Г. Чернышевского (среди них – 6 институтов, 10 факультетов, 2 колледжа). Педагогам предлагалось ответить на вопросы специально разработанной анкеты.

Результаты исследования и их обсуждение. Всех респондентов по возрастным критериям мы условно разделили на следующие группы: молодые (до 30 лет) – 16,8 %, среднего возраста (31–45 лет) – 47,1 %, старшего

возраста (46–60 лет) – 22,6 %, пенсионного возраста (более 61 года) – 13,5 %.

В зависимости от опыта работы всех испытуемых мы разделили на группы: начинающие – 15 чел. (9,7 %), с опытом работы – 21 чел. (14,8 %), опытные – 40 чел. (25,8 %), зрелые – 26 чел. (16,8 %), мудрые – 51 чел. (32,9 %), 2 человека не указали стаж работы.

На вопрос о наличии в образовательном подразделении студентов с ограниченными возможностями здоровья и/или студентов-инвалидов 121 человек ответил утвердительно, 16 человек – отрицательно и 18 человек дали ответ «не знаю».

На вопрос о форме, в которой должны получать образование студенты с ОВЗ, подавляющее большинство (47 %) ответили, что совместно с другими обучающимися в любых вузах, 12 % считают, что они должны обучаться в специализированных группах некоторых вузов, 11 % ответили, что все зависит от тяжести заболеваний, 10 % считают, что такие студенты должны обучаться на дому.

Также было проанализировано, как влияет стаж работы в вузе на мнение респондентов о форме обучения студентов с ОВЗ: 57 % преподавателей, имеющих опыт работы в вузе от 6 до 10 лет и 53 % начинающих преподавателей, имеющих стаж до 5 лет, выбирают вариант ответа «совместно с другими обучающимися в любых вузах». Среди опытных преподавателей, проработавших в вузе от 11 до 15 лет, этот вариант ответа выбрали 38 %, а 15 % опытных преподавателей считают, что «лучше бы им учиться на дому» и в 20 % случаев они считают, что «выбор обучения зависит от тяжести заболевания».

При анализе отношения к внедрению инклюзивного (совместного) обучения студентов с ОВЗ (студентов-инвалидов) и обычных студентов было выявлено, что подавляющее большинство (70 %) поддерживает такое обучение при создании всех необходимых условий, 17 % ответили, что полностью поддерживают идею совместного обучения студентов, 4 % возражают, так как «для обычных студентов это снизит уровень обучения» и 2 % категорически возражают.

На вопрос, «какие же специалисты должны осуществлять сопровождение студентов с ограниченными возможностями здоровья

(студентов-инвалидов) в образовательном подразделении», 43 % затруднились ответить, 26 % считают, что таких студентов никто не должен сопровождать, 10 % думают, что это тьютор (ассистент, помощник), 4 % назвали педагога и психолога, 3 % считают, что это технический специалист по программным и информационным средствам.

Далее в анкете преподавателям предлагалась отразить «риски, присущие инклюзивному высшему образованию в настоящее время». Затруднились ответить на этот вопрос 51 % респондентов, 15 % выделили такой риск, как: «потеря качества высшего образования», 5 % преподавателей выделили «недостаточное техническое и учебно-методическое обеспечение обучения», 4 % выделили «психологическую неготовность педагогов и студентов к общению со студентами с ОВЗ» и «распыление внимания педагога на разные группы студентов», 3 % респондентов рисками считают «отсутствие необходимых условий, специалистов, психологов и т. д.». Также в числе рисков были названы (на каждое высказывание пришлось по 1 %): «необеспечение своевременной медицинской помощью», «отсутствие возможности трудоустройства», «технические особенности наших зданий мешают студентам с ОВЗ учиться совместно с другими (например, необорудованные туалеты)»; «студент с ОВЗ не будет успевать за большинством студентов, это приведет к психологическим проблемам, в итоге студент с ОВЗ не сдаст сессию», «недостатки финансирования», «неготовность сотрудников вуза взять на себя ответственность за студентов-инвалидов», «формализм, присущий некоторым преподавателям», «негативная реакция со стороны некоторых студентов», «невосприятие преподавателями проблем обучающихся с ОВЗ», «недопонимание необходимости психолого-педагогического сопровождения», «негативное, пренебрежительное отношение со стороны здоровых людей», «отсутствие специальных условий и технического обеспечения», «отсутствие базы для обеспечения адаптивных образовательных услуг», «инклюзивное образование требует значительных дополнительных материальных и ресурсных вкладов», «организационные и технические риски», «студенты с ОВЗ будут чувствовать психологический

дискомфорт, обучаясь со всеми в обычном режиме». Также было одно высказывание респондента, который считает, что «у нас нет инклюзивного образования (как может нести риски то, чего пока нет)».

На вопрос анкеты о наличии личного представления о том, как работать с различными группами студентов с ОВЗ в зависимости от их диагноза, 42 % преподавателей ответили, что имеют личные представления об этом. Соответственно – 58 % ответили на этот вопрос отрицательно.

Большинство преподавателей (67 %) считают также, что необходимо проходить курсы повышения квалификации по вопросам обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Выводы. Таким образом, проведенное исследование показало, что преподаватели нуждаются в профессиональном сопровождении инклюзивного образования, в психологической поддержке, методической помощи, в консультации врачей-специалистов по диагнозам студентов и особенностям его протекания.

Также по результатам исследования можно отметить, что в современной высшей школе наряду с организационными и содержательными изменениями происходят перемены иного, более сложного и важного характера – ценностные изменения. Это становится возможным во многом благодаря тому, что в образовательном пространстве высшего учебного заведения преподаватели и студенты с ОВЗ все чаще получают возможность реального взаимодействия, которое неизбежно влечет за собой изменение установок относительно друг друга. Соответственно, такое взаимодействие в ходе учебно-профессиональной деятельности становится фактором развития и формирования психологической и профессиональной готовности преподавателей к инклюзивному высшему образованию. В учебном заведении при получении профессионального образования основой общности лиц с ОВЗ и обычных студентов являются государственные образовательные стандарты и распорядок, обязательные для тех и других. Для лиц с ОВЗ особо сложным и более длительным процессом является адаптация в среде конкретного учебного заведения. Поэтому особое внимание необходимо уделять организации пси-

холого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательной среде вуза. Нам представляется важным организовывать данную деятельность на принципах: *пропедевтической подготовки; постепенной интеграции* в среду условно здоровых студентов; *создания самостоятельных служб* психолого-педагогического сопровождения, реабилитации др., позволяющих решать текущие проблемы студентов; *создания гуманистической внутривузовской корпоративной этики, культуры*, позволяющей профессорско-преподавательскому составу находить необходимые контексты взаимодействия со студентами с ОВЗ; и конечно, *индивидуального подхода*, который предполагает раскрытие потенциальных возможностей каждого студента, его профессиональное и личностное ориентирование на социально значимые, полезные виды деятельности [15].

Мы считаем, что готовность преподава-

телей к работе со студентами с ОВЗ и студентами-инвалидами возрастет, если будут соблюдены следующие условия:

– обеспечение преподавателей возможностью повысить свой теоретический уровень в вопросах обучения студентов с ОВЗ (например, при прохождении курсов повышения квалификации);

– наличие возможности получить консультацию по вопросам создания условий для инклюзивного обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья у специалистов (например, в постоянно действующем Центре инклюзивного сопровождения и социальной адаптации студентов СГУ им. Н. Г. Чернышевского);

– создание безбарьерной среды и соответствующее техническое оснащение образовательного процесса студентов с ОВЗ;

– организация системы медико-психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ.

Библиографический список

1. *Алехина С. В., Алтыникова Н. В., Ряписова А. Г.* Деятельность психолого-медико-педагогических комиссий в современных условиях развития образования // *Сибирский педагогический журнал*. – 2015. – № 5. – С. 183–185.

2. *Алехина С. В.* Современные тенденции развития инклюзивного образования в России // *Развитие современного образования: теория, методика и практика*. – 2015. – № 3 (5). – С. 10–15

3. *Горюнова Л. В.* Проблемы подготовки преподавателей для работы в системе инклюзивного образования // *Международный диалог: инклюзия через всю жизнь*. – Ростов-на-Дону, 2014. – С. 24–30.

4. *Зеер Э. Ф.* Методология профессионального развития личности: монография. – Екатеринбург: Российский государственный профессиональный педагогический университет, 2014. – 194 с.

5. *Инклюзивная практика в дошкольном образовании: пособие для педагогов дошкольных учреждений / под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой*. – Мозаика-Синтез, 2011. – 142 с.

6. *Кантор В. З.* Реабилитационный потенциал инвалидов: к проблеме системного педагогического анализа // *Специальное образование*. – 2012. – № 1. – С. 44–53.

7. *Кутепова Е. Н.* Опыт взаимодействия специального (коррекционного) и общего об-

разования в условиях инклюзивной практики // *Психологическая наука и образование*. – 2011. – № 1. – С. 103–112.

8. *Мартынова Е. А.* Информационно-образовательная среда для студентов-инвалидов в Челябинском государственном университете // *Социально-экономическое развитие России в нестабильном мире: национальные, региональные и корпоративные особенности*. – Челябинск, 2012. – С. 253–257.

9. *Несына С. В., Старовойт Н. В.* Профессиональная и психологическая готовность педагогов дошкольных организаций к инклюзивному образованию // *Известия балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: Психолого-педагогические науки*. – 2016. – № 1 (35). – С. 175–183.

10. *Плаксына Л. И.* Инклюзивное «образование» (совместное обучение) лиц с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и пути их решения // *Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы Всероссийской научно-практической конференции* (г. Челябинск, 9 февраля 2016 г.) / отв. Л. Б. Осипова, Е. В. Плотникова. – Челябинск: Изд-во Челябин. гос. пед. ун-та, 2016. – 349 с.

11. *Романович Н. А., Мартынова Е. А., Ро-*

маненкова Д. Ф. Челябинский государственный университет – федеральная инновационная площадка по инклюзивному обучению // Инклюзивное профессиональное образование: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2014. – С. 204–209.

12. Селиванова Ю. В. Изучение отношения преподавателей вуза к обучению студентов с ограниченными возможностями здоровья // Дыльновские чтения «Социологическая диагностика современного общества». – 2016. – С. 430–436.

13. Селиванова Ю. В., Зайцев Д. В. Организационно-методические аспекты сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях профессионального образования // Вестник Челябинского государственного университета. – 2015. – № 1. – С. 97.

14. Щетинина Е. Б. Копинг-стратегии студен-

тов с ограниченными возможностями здоровья как механизм социально-психологической адаптации к среде высшего образовательного учреждения // Вестник Саратовского областного института развития образования. – 2016. – № 2 (6). – С. 65–70.

15. Щетинина Е. Б., Коновалова М. Д. Опыт организации психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья // Известия Саратовского университета. Серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2013. – Вып. 3 (7). – С. 323–325.

16. Moore M. Including parents with disabled children // Teaching and learning in diverse and inclusive classrooms: Key issues for new teachers / eds. G. Richards, F. Armstrong. – London and New York: Routledge, 2011. – P. 133–144.

Поступила в редакцию 18.11.2016

Selivanova Yuliya Viktorovna

Dr. Sci. (Sociolog.), Prof., Chief of Department, Saratov State University N. G. Chernyshevskij, juliaselivanova@mail.ru, Saratov

Shchetinina Elena Borisovna

Cand. Sci. (Sociolog.), Assoc. Prof. of the Department of special education, Saratov State University, ebp1976@mail.ru, Saratov

**WILLINGNESS OF TEACHERS
TO STUDENTS LEARNING WITH DISABILITIES**

Abstract. The article examines the readiness of teachers for teaching students with disabilities. There a variety of contingent of students both in their diagnoses, as well as for psychological, physical, personal characteristics and adaptation capabilities. Classify categories of entrants to the HIA. Analyzed data collected during the questionnaire survey of teachers, identify the factors affecting the formation of personal relationships of teachers to student learning – disabled. Describes the possible risks inherent in the Inclusive Vocational Education. Allocate the necessary conditions for the organization of the learning process of students with disabilities, formative and increase the willingness of teachers to work with students – disabled.

Keywords: students with disabilities, inclusive vocational training.

References

1. Alekhina, S. V., Altynikova, N. V., Ryapissova, A. G., 2015. Deyatel'nost' psixologo-mediko-pedagogicheskix komissij v sovremennyx usloviyax razvitiya obrazovaniya [Activities of psychological-medical-pedagogical commissions in modern conditions of development of education]. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal], 5, pp. 183–185. (in Russ., abstr. in Eng.).

2. Alekhina, S. V., 2015. Sovremennye tendencii razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya v Rossii [Modern trends in the development of inclusive

education in Russia]. Razvitie sovremennogo obrazovaniya: teoriya, metodika i praktika [The development of modern education: theory, methodology and practice], 3 (5), pp. 10–15 (in Russ.).

3. Goryunova, L. V., 2014. Problemy podgotovki prepodavatelej dlya raboty v sisteme inklyuzivnogo obrazovaniya [Problems of training teachers for work in inclusive education system]. Mezhdunarodnyj dialog: inklyuziya cherez vsyu zhizn' [International dialogue: inclusion through life]. Rostov-on-Don, pp. 24–30 (in Russ.).

4. Zeer, E. F., 2014. Metodologiya profession-

al'nogo razvitiya lichnosti [Methodology the professional development of the personality]. Ekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University Publ., p. 194 (in Russ.).

5. Volosovec, T. V., Kutepova, E. N., ed., 2011. Inklyuzivnaya praktika v doshkol'nom obrazovanii [Inclusive practice in preschool education]. Mozai-ka-Sintez Publ., p. 142 (in Russ.).

6. Kantor, V. Z., 2012. Reabilitacionnyj potencial invalidov: k probleme sistemnogo pedagogicheskogo analiza [Rehabilitation potential of persons with disabilities: the problem of system of pedagogical analysis]. Special'noe obrazovanie [Special education], 1, pp. 44–53 (in Russ.).

7. Kutepova, E. N., 2011. Opyt vzaimodejstviya special'nogo (korrekcionnogo) i obshhego obrazovaniya v usloviyax inklyuzivnoj praktiki [The experience of interaction between special (correctional) and General education in terms of inclusive practice]. Psixologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education], 1, pp. 103–112 (in Russ.).

8. Martynova, E. A., 2012. Informacionno-obrazovatel'naya sreda dlya studentov-invalidov v Chelyabinskom gosudarstvennom universitete [Information educational environment for students with disabilities in Chelyabinsk state University]. Social'no-e'konomicheskoe razvitie Rossii v nestabil'nom mire: nacional'nye, regional'nye i korporativnye osobennosti [Socioeconomic development of Russia in an unstable world: the national, regional and corporate features]. Chelyabinsk, pp. 253–257 (in Russ.).

9. Nesyna, S. V., Starovojt, N. V., 2016. Professional'naya i psixologicheskaya gotovnost' pedagogov doshkol'nyx organizacij k inklyuzivnomu obrazovaniyu [Professional and psychological go-davnosti teachers of preschool educational organizations for inclusive education]. Izvestiya baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota: Psixologo-pedagogicheskie nauki [Proceedings of the Baltic state fishing fleet Academy: Psychological and pedagogical science], 1 (35), pp. 175–183 (in Russ.).

10. Plaksina, L. I., 2016. Inklyuzivnoe "obrazovanie" (sovmestnoe obuchenie) lic s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya: problemy i puti ix resheniya [Inclusive "education" (cooperative education) of persons with disabilities: problems and solutions]. Inklyuzivnoe obrazovanie. Individualizaciya soprovozhdeniya detej s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Inclusive education. Individualization of care of children with disabilities]. Chelyabinsk: Chelyabinsk State University, 349 p. (in Russ.).

11. Romanovich, N. A., Martynova, E. A., Romanenkova, D. F., 2014. Chelyabinskij gosudarstvennyj universitet – federal'naya innovacionnaya ploshhadka po inklyuzivnomu obucheniyu [Chelyabinsk state university – Federal innovation platform on inclusive education]. Inklyuzivnoe professional'noe obrazovanie [Inclusive vocational education]. Chelyabinsk: Chelyabinsk State University, pp. 204–209 (in Russ.).

12. Selivanova, Y. V., 2016. Izuchenie otnosheniya prepodavatelej vuza k obucheniyu studentov s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Study of the attitude of University teachers to teaching students with disabilities]. Dyl'novskie chteniya "Sociologicheskaya diagnostika sovremennogo obshestva". [Dyl'novskie reading "The Sociological diagnosis of contemporary society"]. Saratov, pp. 430–436 (in Russ.).

13. Selivanova, Y. V., Zajcev, D. V., 2015. Organizacionno-metodicheskie aspekty soprovozhdeniya studentov s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyax professional'nogo obrazovaniya [Organizational and methodological aspects of students with disabilities in terms of professional education]. Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of the Chelyabinsk state university], 1, p. 97 (in Russ.).

14. Shetinina, E. B., 2016. Koping-strategii studentov s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya kak mexanizm social'no-psixologicheskoy adapta-cii k srede vysshego obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Coping strategies of students with disabilities as a mechanism of socio-psychological adaptation to the environment of a higher educational institution]. Vestnik Saratovskogo oblastnogo instituta razvitiya obrazovaniya [Vestnik of the Saratov regional Institute of education development]. Saratov, pp. 65–70 (in Russ.).

15. Shetinina, E. B., Konovalova, M. D., 2013. Opyt organizacii psixologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya studentov s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Experience in the organization of psychological and pedagogical support of students with disabilities]. Izvestiya Saratovskogo universiteta. Seriya. Akmeologiya obrazovaniya. Psixologiya razvitiya [Izv. of Saratov. U niver. (N.S), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology], 3 (7), pp. 323–325 (in Russ.).

16. Moore, M., 2011. Including parents with disabled children. Richards G., Armstrong F., eds. Teaching and learning in diverse and inclusive classrooms: Key issues for new teachers. London and New York: Routledge, pp. 133–144.

Submitted 18.11.2016

ПРАКТИКИ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ ЗА РУБЕЖОМ

Аннотация. Представлены цель, задачи, содержание, взаимосвязь практик гражданского воспитания в общеобразовательной школе Западной Европы, США и Японии. Охарактеризованы ассимиляционный и адаптационный подходы, коммуникативные методики, федеральный учебный план, неформальные программы, результаты гражданского воспитания в школах США. Рассмотрены деятельность Европейского Союза и Совета Европы, школ Великобритании, Германии и Франции по проблемам гражданского воспитания. Анализируется антиимперское гражданское воспитание в Японии.

Ключевые слова: содержание, методы, реалии гражданского воспитания за рубежом.

В зарубежной школе происходит аранжировка действующих программ гражданского воспитания. Кроме традиционных предметов вводятся новые дисциплины общественно-политического содержания. Среди методов гражданского воспитания особое место отводится диалогу. Так, израильский ученый М. Бубер подчеркивает, что «Я» приобретает всю полноту индивидуальности лишь в отношении «Ты» [1, с. 121]. Диалог может быть сопереживанием социальных ценностей, информационным и ролевым общением и т. д. С диалогом связаны интерактивные технологии, сущность которых состоит в том, что взаимодействие субъектов воспитания организуется как непрерывный диалог, в процессе которого субъекты осмысливают намерения друг друга, в результате чего приобретает личный опыт, возникают «разделяемые ценности» (Т. Парсонс). В школах разных стран гражданское воспитание реализуется с учетом национальных особенностей. Американская исследовательница С. Л. Ханн замечает в этой связи: «Как нет одной формы демократии, так нет и одного способа воспитания для демократии» [7].

США. В гражданском воспитании американских школьников сосуществуют два основных подхода: патернализма и строгости, когда ученик воспитывается в условиях требовательности (*ассимиляционный подход*), и свободы, когда поощряется его самостоятельность, инициативность (*адап-*

тационный подход). До 1980-х гг. в воспитании предпочтение было отдано первому из подходов. Сегодня на щит поднят адаптационный подход [Подроб. см.: 3], в рамках которого разрабатываются соответствующие программы и методики так называемого поведенческого (коммуникативного) воспитания (С. Ваймер и др.). Коммуникативное воспитание предусматривает свободную игровую обстановку, партнерство воспитанников и наставников. В программы многих школ входит курс общения, в рекомендациях к которому обращается внимание на необходимость учиться слушать собеседника, употреблять слова и интонацию сообразно ситуации, адекватно передавать иную точку зрения и пр. Примером коммуникативного воспитания оказались учебные заведения под названием «справедливые сообщества». В «справедливых сообществах» Бостона и Ридинга удалось мирно решать конфликтные ситуации, воспитывать с помощью самоуправления (школьные и классные ассамблеи), в процессе социально полезной деятельности, учитывая собственные традиции школьной жизни [5]. Среди проектов, оппозиционных педагогическому авторитаризму, выделяются «свободные школы», в которых поощряется самостоятельное познание мира в обстановке игры, раскованных бесед, досуга. Учителям, ученикам и родителям предоставляется свобода выбора и использования собственного опыта.

Авторитаризм учителя отвергается для воспроизведения модели воспитания, основанного на сотрудничестве и человеческом общении. Так, в опыте колледжа «Иной путь» – «свободной школы» в городе Беркли (штат Калифорния) – для школьников была создана благожелательная эмоционально-экспрессивная обстановка, в которой ученики вели свободную, хаотическую, но увлекательную жизнь, учителя и школьники устраивали совместные завтраки, где на равных непринужденно обсуждали текущие дела и проблемы.

Политический истеблишмент и педагоги США (Б. Блум, Р. Гарнье, Б. Скиннер, Ч. Мерриам, С. Ханн) рассматривают гражданское воспитание как формирование социально ответственного, политически лояльного члена общества, который верен «американскому образу жизни». В президентском акте «Америка-2000» (1994) в подтверждение такой установки среди основных национальных ориентиров модернизации образования выделено «воспитание ответственного гражданина» [6]. Гражданское воспитание расценивается в качестве мировоззренческого конструкта – как связующий мост и посредник между личностью и государством, частными и публичными интересами. Особую значимость для гражданского воспитания имеют церковь, семья, общины, добровольные объединения.

Основополагающими в концепциях гражданского воспитания являются тезисы о школе как «лаборатории демократии», нераздельности демократии и гражданского воспитания. В основе теоретических установок в значительной мере лежит парадигма конструктивизма, идеологи которого полагают, что учащаяся молодежь должна быть активным творцом собственных гражданских ценностей. Гражданское воспитание предназначается особенно для того, чтобы приобщить к общественным ценностям, вооружить умениями политического диалога. Речь ведется о воспитании в духе социальной ответственности за свою страну, благосостояние нации, обеспечение стабильности политического режима. Гражданское воспитание трактуется как учебно-воспитательный процесс, основанный на социальном опыте учащихся и направленный на воспитание персональной гражданской от-

ветственности. Акцент делается на формировании социально-политических знаний, что отчетливо видно в смене педагогической терминологии. Так термин «гражданское воспитание» (*civic education*) часто заменяют термином «политическая социализация» (*political socialization*).

Цель, задачи, содержание гражданского воспитания сформулированы в федеральном учебном плане (*Formal Instruction in Civics and Government*) и национальных стандартах по граждановедению (1994) [3]. В стандартах определены несколько основных тем: государственное устройство, основы конституционализма, связи с внешним миром, роль граждан в демократическом обществе. Федеральные учебный план и стандарты устанавливают во всех классах, начиная с 1-го, специальные и дополнительные (в рамках других предметов) часы на темы гражданского воспитания (напр., в 1-м и 2-м классах 30 часов специальных занятий и 30 часов дополнительно; в 8-м классе планируются семестровые курсы (около 60 часов); в 9–10-х классах предлагается преподавание по шести двухнедельным блокам (около 40 часов в учебном году); в 11-м классе – 60 часов в учебном году как составная часть специального курса обществоведения, а в 12-м классе – годовичные курсы по граждановедению в объеме 120 часов). Стандарты предусматривают приобретение определенных компетенций гражданственности. Юные американцы должны знать основы государственного устройства, Билль о правах. Им надлежит приобрести навыки критического политического мышления: идентифицировать государственные символы, оценивать общественные события, анализировать деятельность ветвей власти и т. д. Программами предложена модель ответственного гражданского поведения. В элементарной школе ученики приобретают начальные представления о таких сообществах, как семья, школьный класс, штат, государство, мировое сообщество. В младшей средней школе изучают место США во всеобщей истории. В старшей средней школе – деятельность властей штатов и федерального правительства. В отдельных штатах, помимо стандартных, реализуются иные курсы гражданского воспитания: «Гражданин и Конституция», «Проект Граж-

данин», «Твоя роль как гражданина, получающего заработную плату», «Гражданские права и ответственность» и др.

При изучении граждановедения используются многочисленные дидактические материалы, отражающие общественную и политическую жизнь США: «Закон и американское общество» (для 9–11-х классов), «Выдающиеся процессы Верховного суда» (для 7–8-х классов), «Важнейшие статьи Конституции» (для 11-го класса), «Основы демократии» (12-й класс, «Если вы голосуете впервые...»), учебники по граждановедению (Civics) и др. Основными методами обучения на занятиях по граждановедению являются лекции, дискуссии, мастер-классы экспертов, презентации, экскурсии в государственные учреждения и общественные организации, просмотр видеофильмов и т. д. Задачам гражданского воспитания служат различные ролевые игры и дискуссии, которые организуются регулярно и повсеместно.

Одним из эффективных путей воспитания достойных граждан считается ученическое самоуправление, которое позволяет активизировать гражданскую деятельность старшеклассников через систему выборных органов и лиц. Особая роль в практиках гражданского воспитания отведена неформальным программам (*informal instructions*): «Обучение служением» (*Service Learning*), скаутское движение, начальная военная подготовка (*Junior Reserve Officers Training Course*) и др. В гражданском воспитании участвуют общественные организации: «Детское голосование в США» (*Kids Voting USA*), «Ассоциация молодых христиан», родительские комитеты (*Parent-teacher Association*) и т. д.

В результатах гражданского воспитания школьников США отражены демократические устремления и целесообразная педагогическая практика, с одной стороны, и затушевывание социальных антагонизмов, пропаганда идеи об исключительности и превосходстве Америки – с другой. Часть школьников приобретает предусмотренные стандартами компетенции гражданской направленности. Более основательные гражданские знания по сравнению с мальчиками демонстрируют девочки. Занимавшиеся по специальным программам учащиеся обладают более высоким уровнем знаний о гражданском обществе, чем их сверстники, ко-

торые не получали такой подготовки. Так, мониторинги [3] свидетельствуют о невысоком уровне гражданского воспитания «среднего» американского школьника. Хуже остальных респондентов справляются с тестами на гражданские знания учащиеся из малоимущих семей, а также подростки афроамериканского или латиноамериканского происхождения – все те, чьи родители имеют низкий уровень культуры и образования [7].

Западная Европа. В обсуждении и решении проблем гражданского воспитания активное участие принимают Европейский союз и Совет Европы. Их инициативы предусматривают формирование гражданина Европы на основе диалога и сотрудничества. Подчеркнута двойная функция воспитания европейской гражданственности: поощрение национальной самобытности и преодоление национальных антагонизмов. При воспитании гражданина Европы предлагается учитывать историческую и культурную общность Запада. Рекомендуется опираться на дидактические материалы, отражающие такую общность. В рамках европейской программы СОКРАТ подготовлен сборник «Идентичность детей и европейская гражданственность» (*Children's Identity and Citizenship in Europe*), где содержится описание проектов гражданского воспитания в различных европейских странах. Совет Европы инициировал проект создания учебных программ «Воспитание демократической гражданственности» (1996) (*Education for Democratic Citizenship*). Заключительный, третий этап проекта нацелен на поощрение воспитания в идеалах демократии, сплочения общества, социальной интеграции и уважения прав человека.

В соответствии с рекомендациями Евросоюза в отдельных странах Западной Европы предпринимается ряд акций в направлении гражданского воспитания. Так, парламент Великобритании в 2002 г. принял решение об обязательном воспитании гражданственности в средних школах. В программах английских школ появился большой выбор тем гражданского воспитания: вопросы обществоведения, изучение окружающего социума, собственно уроки граждановедения. В Германии и во Франции в учебных программах сокращен объем изучения тем, посвященных европейским войнам и религиоз-

ным противостояниям; одновременно более обстоятельно излагаются экономические, культурные связи народов Европы. Воспитание «европейского сознания» ставится в зависимость в большой мере от содержания программ гражданского воспитания: «руководящий курс» – в английских школах, «политика» – в немецких гимназиях, «граждановедение» – во французских лицеях и т. д., а также общеобразовательных гуманитарных учебных курсов, в первую очередь по истории.

В Западной Европе большое значение для гражданского воспитания придается самоуправлению учащихся. Традиционный вид ученического самоуправления – ученические советы, которые нередко копируют государственные структуры: парламент, президент, вице-президент, председатели комитетов и пр. Идет поиск иных форм самоуправления учеников как способа гражданского воспитания: школьные советы в составе учеников, преподавателей, администрации, родителей, представителей общественности. Преимущественные направления их деятельности – вовлечение учащихся в текущую жизнь школы, развитие в учениках самостоятельности, умения отстаивать собственные взгляды и требования, воспитание культуры общения.

В Великобритании решения школьного совета обязательны для учебного заведения. В Германии школьные советы, именуемые конференциями, вправе высказываться о планировании учебных занятий, содержании и организации внеклассной общественной работы (вечера отдыха, экскурсии, издание газеты, кружки и клубы, благотворительность, дискуссии). Во Франции школьные советы (команды) формируются на нескольких уровнях. Ученики и преподаватели каждого класса объединяются в совет, который работает по собственному плану, встречается с администрацией для обсуждения насущных дел. Команды классов проводят школьные ассамблеи, на одной из которых избирается совет школы. В совет кроме учеников входят глава учебного заведения, пять преподавателей, представители от родителей. Совет утверждает бюджет и внутренний распорядок, вырабатывает рекомендации по педагогическим вопросам и управлению школой, может выступать как дисциплинарный орган, будучи вправе применять

к учащимся, отступившим от общепринятых правил, определенные санкции.

В Западной Европе сложилась разветвленная сеть детских и юношеских объединений, занятых в первую очередь гражданским воспитанием. Наиболее массовыми и влиятельными являются организации скаутов. Так, во Франции действует массовая Федерация скаутов, в которую входят несколько ассоциаций. В основе педагогической программы скаутов лежат задачи научить руководить и подчиняться, воспитывать для деятельности во имя общественного блага. Скаутское движение накопило немалый опыт воспитания активных граждан. У скаутов есть «законы», традиции, символическая культура. Роль скаутизма в гражданском воспитании трудно переоценить. О весомости такой роли можно судить, например, по тому, что до 90 % парламентариев Франции прошли в свое время школу гражданского воспитания в отрядах скаутов.

Помимо скаутов, гражданским воспитанием занимаются другие внешкольные организации. К их числу относятся, например, школьные кооперативы во Франции. Школьные кооперативы есть на всех ступенях общего образования, охватывают почти пятую часть учеников. Юных кооператоров знакомят с процедурой демократических выборов. Они участвуют в различных дискуссиях, отстаивая свое мнение и приучаясь уважать мнение других. В школьных кооперативах приобретаются наглядные представления об обществе и государстве, воспитываются активные и инициативные члены общества.

Педагоги Западной Европы используют в гражданском воспитании арсенал средств массовой информации. Так, в 1970–1990-е гг. в коллежах и лицеях Франции инициирована соответствующая педагогическая деятельность в виде «прессы в школе». Лицеистов учили систематически следить за политическими событиями, действовали клубы «Пресса в школе», велось активное пацифистское, антифашистское воспитание, организовывали национальные «дни прессы в школе», в которых в прямом телеэфире в 1991 г. участвовало около 2,5 тыс. школ.

Результаты гражданского воспитания в школах Европы неоднозначны и далеки от систематического осуществления [2]. Международные мониторинги показывают

довольно высокий уровень граждановедческих знаний школьников Западной Европы. Школьники шести государств Западной Европы оказались при этом в первой десятке двадцати восьми обследованных стран. Международные мониторинги также свидетельствуют о довольно активном участии учеников в Западной Европе в школьных советах. Большая часть школьников шести европейских стран – от 68 % в Бельгии до 87 % в Испании – проявляют достаточно высокую социальную активность, будучи участниками голосований в школьном совете, что, безусловно, содействует воспитанию гражданской позиции. В то же время средний уровень участия школьников европейских стран в управлении школ сравнительно низок (в среднем 37 %). Мониторинги фиксируют неудовлетворительную степень сформированности гражданской позиции европейских школьников. Они находятся на сравнительно низком уровне участия в политических дискуссиях – деятельности, которая эффективно содействует формированию гражданина. Лишь финские школьники преодолели 50%-й порог такого участия. У школьников остальных стран этот показатель составил в среднем менее 40 %. Не оправдали надежд на резкое улучшение результатов гражданского воспитания школьные советы. Ученическое самоуправление оказалось под прессингом школьной администрации, напоминая «игру в песочнице», поскольку полностью подконтрольно взрослым. Французская газета «Le Monde de l'Éducation» констатирует, что преподаватели ведут себя в школьном совете подобно коту, который резвится, выпустив ненадолго из когтей мышь.

Япония. Инструкции Министерства образования Японии декларируют в качестве одной из главных целей воспитание личности с активной гражданской позицией. В разделе «Соблюдение норм общественного поведения в повседневной жизни» официального документа «Обучение основным правилам поведения» выделена особая задача формирования гражданских качеств.

В старшей средней школе, кроме учебы, еженедельно один час отводится на так называемую особую деятельность по формированию навыков цивилизованного поведения. Составной частью гражданского воспитания власти рассматривают патриотическое

воспитание учащихся. Стержневыми понятиями в патриотическом воспитании являются «Одзиги Он» (Долг признательности) и «Одзиги Гири» (Долг чести). В новой редакции «Основного закона об образовании» (2006) появился параграф о необходимости воспитания в школах всех ступеней любви к своей стране и малой родине. В официальном «Описании идеального японца» в числе гражданских качеств, которые надлежит воспитывать, названы патриотизм, почитание государственной символики. Принято решение об использовании в учебных заведениях на церемониях государственной символики – гимна и флага. Специальное внимание воспитанию уважения к национальному флагу и гимну уделено в курсах граждановедения. Акцентированное внимание властей патриотическому воспитанию вызвало в педагогическом сообществе взрыв недовольства. В обществе увидели в этом попытку реставрации имперской идеологии.

Японцы высказывают различные мнения о перспективах патриотического воспитания. Опрос, проведенный в 2006 г., показал, что многие респонденты (58 %) выступают против такого воспитания. Главными аргументами были опасения возврата к довоенной националистической идеологии и воспитанию единообразного мышления. Из числа опрошенных 10 % поддержали правительство, утверждая, что патриотическое воспитание позволит избавиться от комплекса вины за развязывание Второй мировой войны. Остальные участники опроса заявили, что считают патриотизм посылкой души и сердца, что важно заботиться прежде всего о воспитании чувства любви к месту, где родился и вырос человек (айкоку) и что этим должна заниматься семья, а не школа [1]. Не все в Японии безоговорочно соглашались с практиками социального и гражданского воспитания. Как считает японский педагог Мигисима, деление на группы вносит негативный дух соперничества, когда сильные унижают слабых, утверждаются антигуманные правила поведения. Преподаватель Акио Сайдзе, перечисляя негативные последствия практик общинного воспитания, говорит, что внутри детских сообществ появляются вожаки, которые провоцируют конфликты и насилие. Результаты социального воспитания в японской школе во мно-

гом неэффективны. Среди школьников распространено неверие в светлые жизненные перспективы [3].

Таким образом, результат анализа основных практик гражданского воспитания в общеобразовательной школе Западной Европы, США и Японии в контексте ассимиляционного и адаптационного подходов

позволил сделать заключение об актуальности проблем гражданской социализации подрастающих поколений в современной социокультурной ситуации. Обращение к опыту зарубежной педагогики продуктивно для теоретического осмысления современной ситуации в России и прогностических выводов.

Библиографический список

1. Бубер М. Я и ты // Два образа веры. – М.: Республика, 1995. – С. 16–92.
2. Галич Ю. Н. Изменения в основном законе об образовании Японии и морально-патриотическое воспитание в высшей школе // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 11. – С. 16–21.
3. Джуринский А. Н. Сравнительное образование. Вызовы XXI века. – М.: Прометей, 2014. – 326 с.
4. Джуринский А. Н. Чему и как учат школьников в Японии. – М.: Российское педагогическое
- агентство, 1997. – 84 с.
5. Цырлина Т. В. Встречное движение. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
6. Goals 2000: Educate America Act [Электронный ресурс]. – URL: <http://www2.ed.gov/legislation/GOALS2000/TheAct/index.html> (дата обращения: 12.02.2017).
7. Hann C. L. Comparative civic education research: What we know and what we need to know // Citizenship Teaching and Learning. – 2010. – Vol. 6, № 1. – P. 5–23.

Поступила в редакцию 13.02.2017

Dzhurinskiy Alexandr Naumovich

Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the Department of pedagogical Sciences, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Moscow State Pedagogical University. djurins@yandex.ru. Moscow

THE PRACTICE OF CITIZENSHIP EDUCATION IN A SECONDARY SCHOOL ABROAD

Abstract. Presented the purpose, objectives, content, relationship of the practices of citizenship education in a secondary school in Western Europe, USA and Japan. The assimilation and adaptation approaches, communication techniques, experience of free schools, Formal Instruction in Civics and Government, informal instructions of social and civic education in US schools are characterized. The activities of the European Union and the Council of Europe, the UK schools of Germany and France on social and civic education are considered. The anti-imperial civic education in Japan is analyzed.

Keywords: content, methods, realities of civic education in abroad.

References

1. Buber M., 1995. Ya i ty [I and thou]. Dva obraza very [The Two ways of faith]. Moscow: Respublika Publ., pp. 16–92 (in Russ.).
2. Galich Yu. N., 2007. Izmeneniya v osnovnom zakone ob obrazovanii Yaponii i moral'no-patrioticheskoe vospitanie v vysshej shkole [Changes in the basic education law of Japan and moral-Patriotic education in higher school]. Vysshee obrazovanie segodnya [Higher education today], 11, pp. 16–21. (in Russ.).
3. Dzhurinskij, A. N., 2014. Sravnitel'noe obrazovanie. Vyzovy XXI veka [Comparative education. Challenges of the XXI century]. Moscow: Prometej Publ., p. 326 (in Russ.).
4. Dzhurinskij, A. N., 1997. Chemu i kak uchat shkol'nikov v Yaponii [What and how to teach students in Japan]. Moscow: Rossijskoe pedagogicheskoe agentstvo Publ., p. 84 (in Russ.).
5. Cyrlina, T. V., 1991. Vstrechnoe dvizhenie [Oncoming traffic]. Moscow: Znanie Publ., p. 80 (in Russ.).
6. Goals 2000: Educate America Act. Available at: <http://www2.ed.gov/legislation/GOALS2000/TheAct/index.html> (accessed 12.02.2017).
7. Hann C. L., 2010. Comparative civic education research: What we know and what we need to know. Citizenship Teaching and Learning, Vol. 6, 1, pp. 5–23.

Submitted 13.02.2017

*Теркулова Ирина Наильевна**Аспирантка, Новосибирский государственный педагогический университет, irena88@list.ru, Новосибирск*

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ ВО ФРАНКОГОВОРЯЩИХ СТРАНАХ

Аннотация. На основе теоретического анализа франкоязычных работ по внедрению и использованию ИКТ в образовательном процессе в статье описаны особенности использования информационно-коммуникационных технологий в социализации учащихся во франкоговорящих странах и их функции: организационная, технологическая и социализирующая.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), социализация, социально-воспитательные эффекты, организационная функция, технологическая функция, социализирующая функция.

Введение в проблему. В мире количество пользователей Интернета достигает 3,6 млн чел. [22]. Социализация не может происходить без учета современных условий, а именно информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ). Очевидно, молодежь использует эти технологии в основном для развлечений, что отмечено в отчете CEFRIО (Центр содействия исследованиям и инновациям в организациях) [6], тем не менее ИКТ активно проникают и в образовательную среду, становясь неотъемлемой ее частью. Их использование, как считает J. Tardif, позволяет обеспечить не только более эффективное обучение, но и развитие метакогнитивных стратегий учеников и их трансверсальных навыков, например способности решения проблем [20]. По мнению R. Thibert, педагогика вышла на уровень осознания роли и места ИКТ не столько как технологии, скорее, как условия их использования [21]. Анализ литературы позволяет утверждать, что в области осмысления использования ИКТ в образовательном процессе с точки зрения их социализирующего потенциала не проводилось сравнительных исследований. Однако многие российские исследователи традиционно активно рассматривают образовательный и воспитательный контекст зарубежных стран, в том числе Франции (И. В. Богомолова, Е. И. Бражник, Б. Л. Вульфсон, А. Н. Джуринский, Е. Я. Орехова, Н. Г. Прозорова и др.) и Канады (Д. В. Баженов, С. С. Боднар, Л. В. Волосович, Л. А. Карпинская и др.), чей опыт своевременного социально-

педагогического реагирования на постоянно возникающие изменения в мире и обществе может быть актуален для отечественной педагогики.

Цель статьи. В рамках данной статьи на основе теоретического анализа франкоязычных работ раскрываются особенности использования ИКТ в процессе социализации во Франции и Канаде (Квебек).

Основой анализа послужили отчеты по франкоязычным исследованиям по внедрению и использованию ИКТ в образовательном процессе [5; 8; 10–12; 15–17; 19; 20], результаты диссертационных исследований, посвященных рассмотрению внедрения ИКТ в образовательные учреждения [9], образовательные программы [18], стратегии развития образования [7] и другие документы государственного уровня [4].

По мнению канадских ученых, ИКТ помогают эффективному достижению целей школы: образовывать, социализировать, помогать самоопределяться. В рамках Программы образования квебекской школы [18] отдельно выделяются основные трансверсальные компетенции (от лат. *transversus* – поперечный) ученика, определяемые как общие способности, сочетающие знания, умения, опыт и поведение, осуществляемые в определенном контексте и включающие различные взаимодополняющие друг друга аспекты: интеллектуальные, методологические, личностные, социальные и коммуникационные [1]. Вследствие активной информатизации образовательного пространства и жизни людей при развитии данных ком-

петенций в большей или меньшей степени задействованы ИКТ как для развития, так и для актуализации определенных компетенций посредством применения ИКТ (например, создание знаний, сотрудничество, обработка данных). Таким образом, необходимо комплексно использовать ИКТ в процессе социализации: как техническое средство, для организации образовательного процесса и для развития личностных компетентностей. Так, группа канадских авторов (S. Collin, A. Fievez, T. Karsenti, S. Collin и др.) в рамках исследований использования технических средств (ноутбук, планшеты) в образовательном процессе [10; 11] среди различных преимуществ в первую очередь выделяет личностные: усиление мотивации, высокую вовлеченность и школьную ответственность при продолжительном и регулярном использовании этого технического средства. Также особо отмечается усиление способности решать проблемы. Авторы говорят о воздействии не самого по себе технического средства, а способа его использования в образовательном контексте. Более того, данные результаты показали, что несмотря на использование компьютера учениками в целях решения дидактических задач, было зафиксировано воздействие этого технического средства на различные трансверсальные компетенции [3], т. е. применение ИКТ как технологического средства оказалось значимым для появления определенных социализирующих эффектов.

Французские исследователи во внедрении ИКТ в образовательный процесс также видят не только их дидактические преимущества, но и огромное влияние на развитие личности ученика, его метакогнитивных навыков и трансверсальных компетенций. M. Romero [19], M. Linard [15] и F. Blin [5] выделяют потенциал технологий для развития саморегуляции и в дальнейшем автономии учеников. По результатам исследования развития образовательной автономии учеников они также подчеркивают, что ИКТ являются впечатляющим средством взаимодействия, познания, обмена, экспериментирования. Исследование также акцентирует внимание на том, что ИКТ помогают именно тем, кто умеет ими пользоваться, то есть тем, кто обладает информационной компетентностью. Они воздействуют не сами по себе,

а при продуманном использовании и содействии со стороны учителей и администрации школы, а также при понимании и осознании всеми участниками образовательного процесса возможных проблем, связанных с использованием технологий.

Исследователи также полагают, что внедрение ИКТ позволит перейти от концепции передачи знаний к концепции создания знаний. Следуя социоконструктивистскому подходу [12], в центр обучения ставится ученик в его новом статусе полноправного участника, ответственного за обучение. Учитель становится воспитателем и наставником, отвечая запросам обучающегося; ответственным за сопровождение и положительное развитие обучающихся через ИКТ. Эти изменения требуют специальных характеристик и другого поведения обучающегося, новых компетенций. Также возникает необходимость как для обучающегося, так и для обучающегося изменить свою позицию: ученик более не потребитель по отношению к учителю, а учитель – не хранитель всех на свете знаний по отношению к ученику.

В рамках теоретического исследования внедрения ИКТ в образовательный процесс A. Guuomat в своем диссертационном исследовании выделяет 4 инновационных направления [9]. *Во-первых*, это социологическая инновация: все участники образовательного процесса развиваются и изменяются в контексте использования ИКТ. *Во-вторых*, это педагогическая инновация, заключающаяся в организации образовательного процесса с учетом множества новых целей, изменением роли учителя и в адаптации педагогических методов к новой образовательной ситуации. *В-третьих*, автор выделяет технологическую инновацию как передачу и преобразование знаний и общение с использованием технологий (это также предполагает глубокий педагогический анализ контента, используемого учителем индивидуально или совместно с коллегами, и вопросы, связанные с необходимым временем и действиями для развития и цифровой интеграции контента, учитывая факт устаревания информации). И, наконец, *в-четвертых*, организационная инновация, связанная с вопросами организации образовательного процесса средствами ИКТ (общение и передача информации между учителями в рамках вне-

дрения ИКТ), что порождает проблему создания субгрупп из мотивированных преподавателей, вследствие чего ценный контент в рамках внедрения технологий будет доступен ограниченному кругу лиц.

Информационно-коммуникационные технологии заняли очень важное место в педагогических практиках французской школы, и их актуализация становится обязательной в рамках приобретения основы различных компетенций. Согласно европейской стратегии «Обучение и воспитание 2020», в Концепции по цифровым технологиям Франции и Евросоюза актуализируются ключевые образовательные и воспитательные компетенции выпускника, среди которых особый акцент делается на «трансверсальные компетенции», включающие наряду с цифровой компетентностью (уверенное и критическое использование технологий информационного общества) и умением учиться, предприимчивостью, инициативностью и культурным взаимопониманием, социальную компетентность (личностные, межличностные и межкультурные компетентности, а также различные формы поведения индивида, обеспечивающие его эффективное и конструктивное участие в общественной и профессиональной жизни), соотносящуюся с личностным и коллективным благополучием [7].

В рамках программы внедрения ИКТ в школьную среду на современном этапе французской школы уже введено и успешно функционирует так называемое «цифровое рабочее пространство» [13] – образовательный интернет-портал, позволяющий любому члену образовательного сообщества (включая ученика и родителей) учебного учреждения через единую и безопасную точку доступа пользоваться набором информационных услуг:

- 1) для учебной деятельности – контроль успеваемости, посещаемости, расписание, домашнее задание, электронные учебники и др.;
- 2) для коммуникации – общение с другими членами сообщества, данные о кадрах, семьях и др.;
- 3) для педагогов – цифровые тетради (представляющие собой дневник, где занесена информация о предметах, расписании, домашнем задании, документах, касающихся определенного предмета, жизни класса

и др.), общие рабочие пространства и пространства по размещению различной информации для обучающихся и преподавателей, инструменты для совместного использования, блоги, форумы и др. [16].

Согласно проведенным министерством образования Франции исследованиям за 2010/2011 уч. год [8], цифровое рабочее пространство ежедневно посещают 33 % учащихся; 38 % используют его через мобильный телефон, 12 % – компьютер и 8 % – планшеты. 30 % подготавливают с помощью данного пространства индивидуальные задания, 20 % – групповые задания и 14 % – различные педагогические проекты. Наряду с организационными и обучающими преимуществами, преподавателями отмечаются и социально-воспитательные эффекты [2] данного пространства: значительное облегчение общения между детьми; стимулирование развития навыков сотрудничества благодаря групповой подготовке различных проектов, заданий с помощью этого сервиса; осуществление поддержки, сотрудничества при курировании совместных работ, что внушает студентам большую уверенность в себе.

Помимо прочего, цифровое рабочее пространство создает условия для формирования электронного портфолио, которое позволяет познавать себя, развивать навыки самооценки, отслеживать уровень сформированности различных компетенций и анализировать учащемуся свое продвижение [17].

То есть цифровое рабочее пространство служит технологической платформой для осуществления социоконструктивистского подхода в образовании, для организации связей между акторами образовательного процесса, организации самого процесса, а также для социализации учащихся.

Кроме того, во французских школах активно используются открытые образовательные площадки на базе веб-приложения Moodle, предоставляющего огромные возможности для образования, позволяющего создавать сайты для онлайн-обучения, а также портфолио. Следует отметить широкое использование технологий Web 2.0, являющихся глобальным сервисом и включающим в себя социальные хранилища (хранение материалов в сети, знакомство с уже имеющимися и одновременная работа над ними),

различные инструменты (календари, переводчики и др.) и сообщества (сетевые сообщества, личные и многоавторские блоги). Работа в рамках данного сервиса не требует специальных технических навыков и знаний. Прежде всего, в образовательном плане Web 2.0 – это активное сотрудничество, создание и со-создание новых материалов и знаний [14].

Говоря об ИКТ и о процессе их использования, французская школа использует понятие *цифровой компетентности*, характеризующей совокупность различных индивидуальных способностей и качеств, которые необходимы человеку для жизни в информационном обществе.

Цифровая компетентность предполагает высокий уровень владения компьютерными технологиями. Для этого во французской школе вводится предмет «ИКТ и интернет», в рамках которого ученики приобретают навык максимально полезного использования данных технологий в обществе, где стремительно эволюционирует информация и коммуникация. По завершению курса проводится «аттестация» B2i, позволяющая подтвердить уровень, достигнутый учениками в освоении мультимедиа и интернет-средств, а также лучше подготовить их к ответственному использованию ИКТ в своей дальнейшей профессиональной и личной жизни.

Получение аттестата B2i подтверждает владение компетенциями в широком плане и компетентностями, в частности, приобретенными в ходе этой деятельности. Постоянное развитие Интернета и расширение воз-

можностей педагогического использования ИКТ приводит к постоянному обновлению базиса компетентностей с целью улучшения качества подготовки учеников к ответственному использованию ИКТ. На современном этапе в рамках аттестации компетенций B2i оценивается пять сфер [4]: приспособление к цифровому рабочему пространству; принятие ответственной позиции; создание, предъявление, обработка и использование данных; сбор информации, изучение и подбор материалов; общение, обмен.

Благодаря проведенному исследованию было установлено, что особенности использования ИКТ в процессе социализации учащихся во франкоговорящих странах (F. Alluin, F. Blin, A. Fievez, A. Guyomar, T. Karsenti, S. Collin, M. Linard, M. Romero, J. Tardif, R. Thibert и др.), связанные с влиянием социокультурных традиций французской педагогики на образовательный процесс школы, заключаются в следующих функциях: *организационная* (создание связей между обучающимися и учителями, между самими учителями), *технологическая* (использование технических приспособлений в рамках осуществления социоконструктивистского подхода: общение, передача знаний и др.) и *социализирующая функция* (влияние технологий на личность участников образовательного процесса). Это позволило показать, что использование ИКТ в современном образовательном процессе франкоговорящих стран несет комплексный характер, где социальная компонента является его неотъемлемой частью.

Библиографический список

1. Ромм Т. А., Теркулова И. Н. Социально-педагогический потенциал трансверсальных компетенций в канадской школе // Нижегородское образование. – 2014. – № 3. – С. 202–205.
2. Ромм Т. А., Теркулова И. Н. Социально-воспитательный потенциал ИКТ: опыт зарубежной школы // Педагогический профессионализм в образовании: сборник научных трудов XII Международной научно-практической конференции: в 3 частях / под ред. Е. В. Андриенко. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. – С. 46–50.
3. Теркулова И. Н. Социально-воспитательный потенциал информационно-коммуникационных технологий во французской школе // Вестник Костромского государственного университета

- им. Н. А. Некрасова. – 2014. – № 1. – С. 197–199.
4. Arrêté du 24 juillet 2013 modifiant l'arrêté du 14 juin 2006 relatif aux référentiels de connaissances et capacités exigibles pour le brevet informatique et internet (B2i) [Электронный ресурс]. – URL: <http://eduscol.education.fr/b2i> (дата обращения: 14.09.2014).
5. Blin F. Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia [Электронный ресурс]. – URL: <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000231/en/> (дата обращения: 10.08.2013).
6. CEFRIQ. Les «C» en tant qu'étudiants [Электронный ресурс] // Génération C. – 2011. – № 1 (4). – URL: <http://www.cefrio.qc.ca/media/>

- uploader/Fascicule_etudiants.pdf (дата обращения: 14.03.2014).
7. *Éducation et formation 2020* [Электронный ресурс]. – URL: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_fr.htm (дата обращения: 22.08.2013).
8. *EVALuENT L'enquête nationale 2012* [Электронный ресурс]. – URL: http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ENT/46/6/EVALuENT-synthese-enquete-2012-VF_241466.pdf (дата обращения: 20.05.2015).
9. *Guyomar A.* Insertion d'un dispositif d'enseignement basé sur les TIC // *Initiatives et Innovations Pédagogiques*. – 2012 [Электронный ресурс]. – URL: <http://readip.blogspot.ru/2012/05/insertion-dun-dispositif-denseignement.html> (дата обращения: 10.10.2014).
10. *Karsenti T., Collin S.* Une étude sur les apports des ordinateurs portables au primaire et au secondaire [Электронный ресурс]. – URL: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/edutice-00676148/document> (дата обращения: 18.03.2015).
11. *Karsenti T., Fievez A.* L'iPad à l'école: usages, avantages et défis [Электронный ресурс]. – URL: http://karsenti.ca/ipad/pdf/rapport_iPad_Karsenti-Fievez_FR.pdf (дата обращения: 25.04.2015).
12. *Le contexte psychopédagogique de l'intégration des N.T.I.C. dans les situations d'apprentissage* [Электронный ресурс] // *Rézo zero*. – 1998. – URL: http://www.rezozero.net/pedagogie/docs_peda/NTIC.htm (дата обращения: 30.04.2013).
13. *L'ENT c'est quoi ?* [Электронный ресурс]. – URL: <http://ponthieu.clg.ac-amiens.fr/spip.php?article17> (дата обращения: 22.08.2013).
14. *Le Web 2.0 et l'école* [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Le-Web-2-0-et-les-profs> (дата обращения: 2.09.2013).
15. *Linard M.* L'autonomie de l'apprenant et les TIC [Электронный ресурс] // *Réseaux humains. Réseaux Technologiques*. – 2006. – URL: http://cueep100.univ-lille1.fr/utic/Typologie%20des%20Usages%20des%20TIC/MLINARD_AutonomieApprenant.htm (дата обращения: 12.08.2013).
16. *L'utilisation du numérique et des Tice à l'École* [Электронный ресурс]. – URL: http://www.education.gouv.fr/cid208/1-utilisation-du-numerique-et-des-tice-a-l-ecole.html#Le_d%C3%A9veloppement%20des%20comp%C3%A9tences%20et%20l'usage%20responsable%20du%20num%C3%A9rique (дата обращения: 22.08.2013).
17. *Projet de Recherche – Action: e-insertion ou comment le numérique vient en appui des stratégies d'insertion des étudiants* [Электронный ресурс]. – URL: http://hal.inria.fr/docs/00/82/27/99/PDF/Rapport_e-insertionV6.pdf (дата обращения: 26.08.2013).
18. *Programme de formation de l'école québécoise: chapitre. Compétences transversales* [Электронный ресурс]. – URL: http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/3-pfeq_chap3.pdf (дата обращения: 23.03.2013).
19. *Romero M.* Métacognition dans les EIAH. Rapport de recherche [Электронный ресурс]. – Le Mans: LIUM, 2004. – 34 p. – URL: http://www.academia.edu/3586203/M%C3%A9tacognition_dans_les_EIAH_Essai_de_ma%C3%A9trise (дата обращения: 30.04.2014).
20. *Tardif J., Presseau A.* Intégrer les nouvelles technologies de l'information: Quel cadre pédagogique ? // *Collection Pratiques et Enjeux Pédagogiques (V. 19)*. – Paris: ESF éditeur, 1998. – 127 p.
21. *Thibert R.* Pédagogie + numérique = apprentissages 2.0 [Электронный ресурс] // *Dossier d'actualité veille et analyses*. – 2012. – № 79. – URL: <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/79-novembre-2012.pdf> (дата обращения: 03.03.2014).
22. *3,4 milliards d'internautes* [Электронный ресурс]. – URL: <http://rue89.nouvelobs.com/2016/02/03/34-milliards-dinternautes-monde-554-millions-france-263058> (дата обращения: 18.02.2016).

Поступила в редакцию 20.02.2017

ASPECTS OF USING THE INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN SOCIALIZATION OF STUDENTS IN FRANCOPHONE COUNTRIES

Abstract. On the basis of theoretical analysis of francophone studies concerning implementation and using the ICT in the educational process the article describes aspects of using the information and communication technologies in socialization of students in francophone countries, which consist in the following functions: organizational function, technological function and socializing function.

Keywords: information and communication technologies (ICT), socialization, social and educational effects, organizational function, technological function, socializing function.

References

- Romm, T. A., Terkulova, I. N., 2014. Sotsialno-pedagogichesky potentsial transversalnykh kompetentsy v kanadskoj shkole [Social and pedagogical potential of transversal competences in Canadian school]. Nijgorodskoe obrazovanie [Education in Nizhny Novgorod], 3, pp. 202–205 (in Russ., abstr. in Eng.).
- Romm, T. A., Terkulova, I. N., 2016. Sotsialno-vospitatelny potentsial IKT: opyt zarubejnoj shkoly [Socio-educational potential of ICT: the foreign school experience]. Pedagogicheskij professionalizm v obrazovanii [Collection of scientific papers of the XII international research and practice conference]. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 46–50 (in Russ., abstr. in Eng.).
- Terkulova, I. N., 2014. Sotsialno-vospitatelny potentsial informatsionno-kommunikatsionnykh tehnologij vo frantsuzskoj shkole [Socio-educational potential of information and communication technologies in French school]. Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova [Vestnik of Nekrasov Kostroma State University], 1, pp. 197–199 (in Russ., abstr. in Eng.).
- Arrêté du 24 juillet 2013 modifiant l'arrêté du 14 juin 2006 relatif aux référentiels de connaissances et capacités exigibles pour le brevet informatique et internet (B2i) [online]. Available at: <http://eduscol.education.fr/b2i> (accessed 14.09.2014) (in French).
- Blin, F. Les enjeux d'une formation autonome de l'apprenant en environnement multimédia [online]. Available at: <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000231/en/> (accessed 10.08.2013) (in French).
- CEFRIQ. Les «C» en tant qu'étudiants [online]. Génération C. – 2011. – № 1 (4). Available at: http://www.cefrio.qc.ca/media/uploader/Fascicule_etudiants.pdf (accessed 14.03.2014) (in French).
- Éducation et formation 2020 [online]. Available at: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_fr.htm (accessed 22.08.2013) (in French).
- EVALuENT L'enquête nationale 2012 [online]. Available at: http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ENT/46/6/EVALuENT-synthese-enquete-2012-VF_241466.pdf (accessed 20.05.2015) (in French).
- Guyomar, A., 2012. Insertion d'un dispositif d'enseignement basé sur les TIC [online]. Initiatives et Innovations Pédagogiques. Available at: <http://readip.blogspot.ru/2012/05/insertion-dun-dispositif-denseignement.html> (accessed 10.10.2014) (in French).
- Karsenti, T., Collin, S. Une étude sur les apports des ordinateurs portables au primaire et au secondaire [online]. Available at: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/edutice-00676148/document> (accessed 18.03.2015) (in French).
- Karsenti, T., Fievez, A. L'iPad à l'école: usages, avantages et défis [online]. Available at: http://karsenti.ca/ipad/pdf/rapport_iPad_Karsenti-Fievez_FR.pdf (accessed 25.04.2015) (in French).
- Le contexte psychopédagogique de l'intégration des N.T.I.C. dans les situations d'apprentissage. Rézo zero. 1998 [online]. Available at: http://www.rezozero.net/pedagogie/docs_peda/NTIC.htm (accessed 30.04.2013) (in French).
- L'ENT c'est quoi? [online]. Available at: <http://ponthieu.clg.ac-amiens.fr/spip.php?article17> (accessed 22.08.2013) (in French).
- Le Web 2.0 et l'école [online]. Available at: <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Le-Web-2-0-et-les-profs> (accessed 2.09.2013) (in French).
- Linard, M., 2006. L'autonomie de l'apprenant et les TIC. Réseaux humains. Réseaux Technologiques [online]. Available at: <http://cueep100>

- univ-lille1.fr/utic/Typologie%20des%20Usages%20des%20TIC/MLINARD_AutonomieApprenant.htm (accessed 12.08.2013) (in French).
16. L'utilisation du numérique et des Tice à l'École [online]. Available at: http://www.education.gouv.fr/cid208/1-utilisation-du-numerique-et-des-tice-a-l-ecole.html#Le_d%C3%A9veloppement%20des%20comp%C3%A9tences%20et%20l%27usage%20responsable%20du%20num%C3%A9rique (accessed 22.08.2013) (in French).
17. Projet de Recherche – Action: e-insertion ou comment le numérique vient en appui des stratégies d'insertion des étudiants [online]. Available at: http://hal.inria.fr/docs/00/82/27/99/PDF/Rapport_e-insertionV6.pdf (accessed 26.08.2013) (in French).
18. Programme de formation de l'école québécoise: chapitre. Compétences transversales [online]. Available at: http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/3-pfeq_chap3.pdf (accessed 23.03.2013) (in French).
19. Romero, M., 2004. Métacognition dans les EIAH. Rapport de recherche. Le Mans: LIUM, 34 p. [online]. Available at: http://www.academia.edu/3586203/M%C3%A9tacognition_dans_les_EIAH_Essai_de_ma%C3%A9trise_ (accessed 30.04.2014) (in French).
20. Tardif, J., Presseau, A., 1998. Intégrer les nouvelles technologies de l'information: Quel cadre pédagogique? Collection Pratiques et Enjeux Pédagogiques (V. 19). Paris: ESF éditeur, 127 p. (in French).
21. Thibert, R., 2012. Pédagogie + numérique = apprentissages 2.0. Dossier d'actualité veille et analyses, 79 [online]. Available at: <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/79-novembre-2012.pdf> (accessed 03.03.2014) (in French).
22. 3,4 milliards d'internautes. Available at: <http://rue89.nouvelobs.com/2016/02/03/34-milliards-d-internautes-monde-554-millions-france-263058> (accessed 18.02.2016) (in French).

Submitted 20.02.2017

УДК 374(09)

Куприянов Борис Викторович

Доктор педагогических наук, профессор общеинститутской кафедры теории и истории педагогики, Московский городской педагогический университет, boriskuprianoff2012@yandex.ru, Москва

Тохтиева Лариса Николаевна

Кандидат исторических наук, ведущий научный сотрудник НИИ труда и социально-трудовых отношений, Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова, toklarisa@yandex.ru Москва

ЗАГОРОДНЫЙ ДЕТСКИЙ ЛАГЕРЬ: ИСТОРИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ ЧАСТИЦ (СЕРЕДИНА XIX – ПЕРВАЯ ЧЕТВЕРТЬ XX В.)¹

Аннотация. На основе анализа материалов историко-педагогических исследований и обобщения данных различных источников произведена историческая реконструкция возникновения и развития практик загородных детских лагерей в середине XIX – первой четверти XX в. Авторами статьи выдвинуто и обосновано предположение о трех тенденциях развития (трех культурных формах) загородных детских лагерей в России и за рубежом: летний лагерь как военное поселение, летний лагерь как санаторий, летний лагерь как коммуна.

Ключевые слова: загородный детский лагерь, история неформального образования детей, культурные формы образования.

Не нам ломать традиции, не нами заведенные.

М. Щербаков

Актуальность изучения историко-педагогического опыта загородных лагерей обусловлена рядом обстоятельств.

Трагические события лета 2016 г. со всей остротой поставили вопрос о необходимости регулирования сферы детского отдыха. Предпринятые законодательные меры (№ 465-ФЗ от 28.12.2016) касаются, прежде всего, обеспечения безопасности отдыха и оздоровления детей, однако для экспертного и профессионального сообщества очевидна необходимость формирования научно обоснованной национальной системы детского отдыха, с обозначением роли загородных детских оздоровительных лагерей.

Детские оздоровительные лагеря активно исследовались в отечественной педагогической науке (В. П. Бедерханова, М. Б. Коваль, С. И. Панченко, С. А. Шмаков и многие другие), значительное число диссертацион-

ных работ (В. Н. Антонов, Ю. В. Бураков, Л. В. Ершова, Л. С. Савинова и другие) посвящено именно лагерю как таковому. И в то же время приходится констатировать недостаточную проработку историко-педагогических аспектов развития практик детских загородных лагерей.

Анализ публикаций Б. А. Дейча [1], Ю. Г. Листопадова [3], Н. П. Царёвой [5], И. Ю. Юрочкиной [1] позволяет выявить специфику детских лагерей второй половины XIX – первой половины XX в. Первые полвека своего существования деятельность подобных организаций являлась результатом воплощения различных общественно-педагогических инициатив. По данным названных авторов историю регулярно организованного детского отдыха следует вести с середины XIX в. В текстах прослеживаются две тенденции возникновения первых

¹ Исследование выполнено в рамках государственной работы «Разработка модели культурно-ориентированного и оздоровительно-образовательного пространства загородного подмосковного лагеря» (Государственная программа города Москвы на среднесрочный период (2012–2018 гг.) «Развитие образования города Москвы («Столичное образование»)).»

загородных лагерей («летних детских колоний»): реализация частных инициатив, деятельность общественных организаций (например, YMCA – молодежная христианская организация) и инициатив образовательных учреждений (в России – кадетских корпусов, городских училищ). Инициаторами создания первых детских лагерей были священнослужители (швейцарский пастор Г. В. Бюнгелер), частные благотворители (княгиня Е. Ф. Стрешнева-Шаховская), руководители и попечители учреждений (Е. В. Орлова – попечительница Московского городского училища, Ф. У. Ганн – директор Guntery School в Вашингтоне).

Хрестоматийным примером организации детского отдыха и оздоровления является опыт С. Т. Шацкого и А. У. Зеленко по созданию летних детских колоний (первая в 1905 г. на реке Клязьма в Щёлково, в 1911 г. – «Бодрая жизнь» в Калужской губернии).

На основе историко-педагогического анализа деятельности летних колоний можно утверждать, что:

- основной миссией этих организаций была компенсация недостатков жизни ребенка в летний период в крупном городе (недостаток зеленых насаждений во дворах, платность парков, занятость родителей, отсутствие у них отпусков в этот период времени), в этой линии проявляются идеи Викторианского общества о широком использовании сил природы для физического и морального развития человека;

- целевой группой летних колоний являлись ослабленные дети из бедных семей (отправка осуществлялась только по назначению школьных врачей), важнейшее значение придавалось организации питания (дети обеспечивались молоком), велся учет роста и физического развития воспитанников);

- в летних колониях организовывалось обучение детей бытовым и гигиеническим навыкам (заправка кровати, уборка помещений, починка одежды, чистка зубов и т. п.);

- в летних колониях осуществлялось развитие кругозора ребенка путем естественнонаучного просвещения, путешествий, экскурсий, организации сельскохозяйственных работ (работа на огороде, помощь местным крестьянам в уборке сена), походы за грибами, ягодами и лекарственными растениями.

На отечественные практики организации загородных лагерей начала XX в. существенное влияние оказал опыт скаутских лагерей, первый из которых был проведен в 1907 г. в Великобритании.

Новая волна развития практики загородных лагерей в нашей стране приходится на послереволюционное время, фактически в начале 1920-х гг. организация летнего отдыха оставалась сферой общественных инициатив, только инициаторами стали представители пионерской организации и комсомола.

Опираясь на существующие подходы – типология воспитательных систем (М. В. Воробьев), концепция вариативности воспитательных организаций (Б. В. Куприянов), методы типологизации образовательной среды (В. А. Ясвин) представляется возможным сформулировать предположение о существовании тенденций практики загородных лагерей.

Основываясь на традиции словоупотребления в сфере экономической и юридической наук, для описания тенденций характерных для практик загородных лагерей возможно использовать амбивалентную конструкцию «диспозитивность – императивность», где:

- *диспозитивность* понимается как предоставление возможности субъектам свободно распоряжаться своими правами, допускаются инициатива и самостоятельность в выборе варианта поведения участниками регулируемых отношений, участники образовательных отношений получают право урегулировать собственные действия по своему усмотрению, нормы определяют пределы такого усмотрения либо устанавливают процедуры регулирования, участники отношений получают права на выбор образа и пути, могут происходить заранее спланированные образовательные события, допускается экспериментирование обучающегося, необходимы специальные площадки коммуникации;

- *императивность* (директивность, авторитарность, субординированность, власть и подчинение) предполагает вертикальность отношений, при которых руководители наделяются полномочиями, а подчиненные обязанностями.

Для характеристики загородного лагеря

полезной будет дихотомия пространства: «открытость – закрытость», где:

– *открытое* пространство предполагает предоставление обучающимся возможности взаимодействия с окружающей средой (коммуникации), как индивидуально, так и в рамках коллективной организации, исследование и преобразование внешней среды, получение обратной связи в этом взаимодействии;

– *закрытое пространство* – ограничение взаимодействия (коммуникации) с окружающей средой, основные события разворачиваются внутри пространства, участники образовательных отношений защищены от культурных и социальных влияний внешней среды.

Для характеристики загородных лагерей, в которых реализуются тенденции «диспозитивности – императивности» [7], «открытости – закрытости пространств», допустимо использовать три метафоры для обозначения трех культурных форм: летний лагерь как коммуна, летний лагерь как военное поселение [4] и летний лагерь как санаторий, где:

– *загородный детский лагерь как коммуна* (от фр. *commune* – община) – диспозитивное открытое образовательное пространство, идейное и кооперативное сообщество, группа лиц, объединившихся для совместной жизни на началах общности имущества и труда, в которой решения принимаются по общему согласию;

– *загородный детский лагерь как военное поселение* – императивное открытое образовательное пространство, распространенный во времена античности тип римского военного поселения;

– *загородный детский лагерь как санаторий* (от лат. *sano* – лечу, исцеляю) – императивное закрытое образовательное пространство, лечебно-профилактическая организация для непосредственного лечения и профилактики заболеваний, использующая главным образом природные факторы (климат, минеральные воды, лечебные грязи, морские купания) в сочетании с лечебной физкультурой, рациональным питанием, при соблюдении строго определённого режима лечения и отдыха.

Конкретные примеры практики *загородного детского лагеря как коммуны* в России

обнаруживаются в текстах педагогов-инициаторов С. Т. и В. Н. Шацких, А. У. Зеленко («летняя колония» в Щёлково), в педагогической энциклопедии 1928 г., в воспоминаниях Н. В. Богданова («Дикий лагерь» в Коломенском на Москва-реке), в исторических исследованиях Ю. Г. Листопадова, Н. П. Царёвой (палаточные лагеря пионеров на реке Клязьма) и некоторых других.

Характерной чертой *загородного детского лагеря как коммуны является самообеспечение, высокий уровень самоорганизации и самообслуживания*, включающие в себя: непосредственное сооружение жилища (шалашей), оборудование пустующих съёмных дач самодельной мебелью и поддержание в должном состоянии помещений, приготовление пищи, заготовку продуктов питания и др. Так, воспитанники колонии «Бодрая жизнь» в Калужской губернии «корчевали пни, прокладывали дорожки, расчищали участки для будущих плодового сада и ягодника, возводили небольшие постройки. Со временем они обрабатывали огороды и поля, выращивали овощи, рожь и пшеницу. Позже создали свою электростанцию [9]. Трудовая деятельность детей складывалась из дежурств по хозяйству (на кухне, в прачечной, на скотном дворе) и «общественных работ», в которых участвовали все свободные колонисты. «Все деньги колонии хранились у выбранного на общем собрании казначея, который осуществлял всю отчетность. Очевидно, что дети понимали практический смысл осуществляемой ими деятельности: они налаживали хозяйство, организовывали свой быт, стремились сделать жизнь в колонии более приятной, радостной, уютной и красивой» [10].

Специфика диспозитивного открытого пространства состоит также в *активном взаимодействии с окружающей социальной средой*, проявляющейся в выполнении тех или иных значимых для детей видов работ. Так, продукты питания колонисты обычно приобретали в соседней деревне, в обмен на изготовленные корзины, отреставрированную посуду, выполненные сельскохозяйственные работы. Иногда школьникам доверяли охрану колхозного сада, также они проводили просветительскую деятельность среди сельских детей [2].

В педагогической энциклопедии 1928 г.

одной из главных задач пионерского лагеря объявлялось «проведение общественно-трудовой работы в деревне и целях укрепления смычки города и деревни... попутно с этим лагерь безусловно содействует более углубленному проведению основных задач пионер-организации: коллективистического воспитания пионера и продвижения его общего развития» [6, с. 487].

Пионеры в селах, расположенных вблизи пионерских лагерей, работали «среди деревенских детей (укрепление деревенского пионер-отряда, проведение с деревенскими детьми бесед о пионерах, о союзе рабочих и крестьян и т. д., привлечение деревенских детей в лагерь, постановка там для них инсценировок, проведение игр, работа в избечитальне: проведение специальной стенной газеты пионеров для избы читальни, проведение в избе специальной инсценировки о механизации, кооперации и землеустройстве [6, с. 488].

Реализуя непосредственный интерес, дети перенимали у крестьян разнообразные практические умения, которые непосредственно применяли для решения задач жизнеобеспечения. Однако окружающая среда (лес, пруд, река и др.) создавали риски для безопасности жизни и здоровья. Так, по воспоминаниям вожатого Н. В. Богданова, пионеры самостоятельно, без всякого контроля взрослых, учились плавать, не всегда в приспособленных для купания местах.

Обычно лагеря создавались по инициативе самих пионерских отрядов, существовавших при крупных предприятиях или по месту жительства. Пионеры долго готовились к летнему сезону, тренировались, собирали необходимое оборудование, уговаривали родителей и выезжали уже сложившимся составом на природу, со своим вожатым, возвращаясь, продолжали свою работу уже в городе.

Третьей характеристикой «коммуны» можно назвать *аскетичный (спартанский) образ жизни* и связанный с этим обстоятельством *низкий уровень комфорта*. Так, известно, что первые летние кампусы в Америке располагались в глухих лесах, «как можно дальше от соблазнов большого города и общества, которое уже проявляло “неправильную” тенденцию к феминизации» [4], в лагерях среди швейцарских Альп

«мальчики спали в стогах с сеном», в Подмоскovie пионеры жили в шалашах у реки, до места дислокации лагерей добирались самостоятельно сначала на трамвае, а потом пешком [1].

Еще одна особенность диспозитивного открытого пространства – *общественная самоорганизация, демократическая саморегуляция и практическая самозанятость, спонтанность и креативность*. Известно, например, что в колонии С. Т. Шацкого все важные вопросы хозяйственной и внутренней жизни обсуждались на собраниях, которые проводились ежедневно. Так, на одном из первых собраний было принято решение, что дети все будут делать сами. Они самостоятельно определили режим дня: подъем в 7 часов, в 8 – чай, после чая – работы, в 12 – обед, в 4 – чай, после – работа, в 8 – ужин и в 9^{1/2} – сон; наметили план необходимых работ, очередность дежурства на кухне, придумали название колонии «Бодрая жизнь» [10].

Сам термин «лагерь-коммуна юных пионеров» обнаруживается в педагогической энциклопедии 1928 г. В энциклопедической статье лагерь рассматривается как органическое продолжение жизнедеятельности пионерского отряда и противопоставляется лагерю скаутских организаций, который трактуется как «наиболее совершенное выражение милитаристского духа этой системы... подлинный военный лагерь, замаскированный “индейщиной»» [6, с. 487]. Традиционно именно скаутские лагеря связывались в научной литературе с такой специфической культурной формой загородного детского лагеря, как каструм (военное поселение). Однако исследователь Ю. Г. Листопадов считает, что летние лагеря кадетских корпусов стали создаваться еще в 1864 г. [4].

Особенностью *загородного детского лагеря как военного поселения* является *имитация быта военного лагеря*, как в античной римской армии, лагеря юных кадетов располагались на берегах рек, воспитанники проживали в полотняных палатках (позже использовались деревянные бараки), перед бараками был небольшой плац, увенчанный мачтой с флагом кадетского корпуса и его вензелем. День, по воспоминаниям кадетов, «начинался в 8 часов по “первой повестке”, которую подавал на трубе солдат или бара-

банщик. По ней мы вставали и шли в “умывалку” – длинный, стоящий в лесу дощатый сарай, в котором находились умывальники с проточной водой и уборная. По 2-й повестке кадеты выстраивались перед главным барраком, по команде дежурного офицера сигнальщик играл повестку и поднимал флаг на мачте, а мы пели молитву и гимн, после чего строем шли в барак-столовую пить чай».

Наглядным примером служат палаточные лагеря, организованные общественными объединениями «Бригады мальчиков» и «Церковные бригады мальчиков» (Великобритания): еженедельные парады, стрельба из оружия, военная форма (полувоенные головные уборы, ремни, вещмешки), походы.

Второй чертой *загородного детского лагеря как военного поселения* следует назвать *дозированное, организованное педагогами, свободное время воспитанников*. Формы организации досуга регулярно повторялись: «После чая каждый делал, что хотел, при условии не выходить из расположения лагеря до завтрака, после которого, под командой дежурного офицера, нас вели на прогулку в лес, а если погода была солнечная, то купаться в реке... Возвратясь в лагерь, мы пили чай, тянули время, как кто мог, до обеда, а затем ужинали и в 9 часов ложились спать» [3; 4 с. 524]. В досуговых практиках этой культурной формы имели место: экскурсии как на небольшие, так и на длинные расстояния; «два раза в неделю играла музыка, устраивались катание на лодках, рыбная ловля, танцевальные вечера» [2].

Третья характеристика обнаруживается в скаутских лагерях, которые с начала XX в. стали широко распространяться в Европе и Америке: юные разведчики осваивали *способы выживания в природной среде* (учились ориентироваться на местности, разводить костры и тушить пожары, распознавать следы, тренировались в наблюдательности и выносливости, в преодолении стресса, проявлении силы воли, приучались к ежедневному соблюдению правил личной гигиены, овладевали навыками чистки и ремонта одежды и снаряжения). Отсюда видно, что аскетичный (спартанский) образ жизни и низкий уровень комфорта в загородном лагере как военном поселении был скорее не естественным явлением, а элементом игры.

Важным фактом реализации такого обра-

зовательно-оздоровительного пространства, как *загородный детский лагерь как санаторий* можно считать создание в 1876 г. доктором Д. Ротроком первого частного лагеря в Уилкс-Барре (штат Пенсильвания), спланированного для улучшения здоровья и физической подготовки детей. В 1880 г. Э. Болкхом был организован лагерь Camp Chocogua для мальчиков в возрасте 12–16 лет на озере Асквам (Asquam), штат Нью-Хэмпшир. В 1885 г. Самнером Ф. Дадли при поддержке организации YMCA (молодежная христианская организация) создан лагерь около Ньюбурга (Newburg), штат Нью-Йорк. Деятельность подобных лагерей была направлена преимущественно на оздоровление детей, включала проведение спортивных мероприятий и выполнение повседневных обязанностей по самообслуживанию: приготовление пищи, уборка и мытье посуды.

В пионерских лагерях конца 20-х гг. XX в. физическое оздоровление пионеров было также главной задачей. Лагерь, призванный с самых первых дней его создания «стать опытом лагеря-санатория», был открыт в 1925 г. в Крыму, по инициативе и при непосредственном участии З. П. Соловьёва, заместителя наркома здравоохранения СССР (Соловьёв З. П. Лагерь в Крыму // Комсомольская правда, 24.05.1925).

Пространство лагеря как санатория характеризуется созданием *максимально комфортных условий для пребывания детей*, здесь силами специальных сотрудников обеспечивается их проживание, лечение и воспитание. Немаловажную роль организаторы отводят обустройству лагеря. Как свидетельствует Н. В. Богданов, показательный лагерь школы имени А. Н. Радищева было решено разместить в здании сельской школы, где предварительно был проведен небольшой ремонт, подготовлены комнаты для проживания детей. Рядом на участке были установлены полевая кухня и палатки для занятий.

Обустройством лагеря-санатория в Крыму занимался отряд комсомольцев-строителей, помогали и местные жители. Под руководством главного врача, впоследствии заведующего лагерем Ф. Ф. Шишмарева, на берегу моря установили палаточный городок, территория которого освещалась керосиновыми лампами и корабельными фонарями. На костровой площадке установили

высокую мачту для флага. Пионеры жили в больших брезентовых палатках, устланных деревянными полами.

Их внутреннее убранство состояло из простых деревянных, обтянутых парусиной кроватей, деревянных табуретов и грубых прикроватных столиков, однако все содержалось в чистоте и порядке. Для столовой использовалось место под тентом, где было расставлено шесть обеденных столов и скамейки. И хотя столы были грубо склочены из теса, их покрывали белоснежными скатертями, а у каждого пионера была салфетка и кольцо для салфетки (Степная. А. Артек. М.: Медгиз, 1940. С. 7). В лагере также были организованы клуб, библиотека, кладовая и врачебный кабинет с изолятором для больных детей.

Особенностью императивных закрытых пространств является *высокая степень регламентации жизнедеятельности детей*: здесь устанавливается распорядок дня, выдвигаются требования по неукоснительному его соблюдению. Например, утро пионеров-артековцев начиналось строго с зарядки, заправки кровати, умывания и растирания жестким полотенцем. После завтрака дети убирали прилегающий парк, чистили пляж, помогали соседней сельскохозяйственной коммуне собирать виноград, фрукты, сено. В лагере был обязателен медицинский осмотр детей и послеобеденный сон.

Как показывает изучение источников, в такого рода оздоровительных лагерях план работы создавался заранее, взаимодействие с окружающей социальной средой задолго планировалось в определенных формах, которые предусматривали созерцательно-эмоциональное взаимодействие, поэтому такое пространство требовало дополнительных усилий для искусственной организации интересных занятий для детей. Так, в «Артеке» пионеры совершали много туристских походов в горы и ближайшие населенные пункты. В лагере проводились тематические костры и сборы, беседы на актуальные темы, вечера художественной самодеятельности, встречи с интересными людьми. Таким образом, дети приобретали свой опыт проживания, являющийся решающим фактором социализации, гуманизации и воспитания.

Но все же основное внимание в «Артеке» уделялось выработке и соблюдению правил

внутреннего распорядка с акцентом на оздоровительную работу, воспитанию навыков личной и общественной гигиены. Именно поэтому организация деятельности лагеря была интерпретирована как первый опыт организации лагеря-санатория.

Заместитель наркома здравоохранения З. П. Соловьёв рекомендовал: «Структура, обстановка и жизнь лагеря должны быть основательно продуманы с точки зрения правильно понимаемой гигиены детского возраста. Вместе с тем в лагере надо найти наиболее жизненные и в то же время не нарушающие его основной оздоровительной задачи формы проявления пионерской самодеятельности...» (Соловьёв З. П. Крым – пионерам // Правда. 30.11.1925). В пространстве лагеря-санатория было значительно легче обеспечить безопасность жизни и способствовать укреплению физического и психологического здоровья детей.

Четвертая культурная форма, которая только обозначалась в конце XIX – начале XX в., – *загородный детский лагерь как дача*.

Культурная практика организованного дачного отдыха для детей возникла как воспроизведение взрослого аналога. Слово «дача» произошло от слова «давать» в начале XVIII в. (Петр I даровал своим приближенным усадьбы под Петербургом). С середины XIX в. выезд жителей крупных городов (кроме малоимущих) на дачи (съёмные загородные дома) в летний период стал массовым явлением. Дачный отдых взрослых горожан превратился в специфическую культуру.

По свидетельству Ю. Г. Листопадова в «1864 г. воспитанники военной гимназии, не взятые родителями на каникулы, выступили в лагерь без знамени, ружей и музыки, в летних матросских рубашках, в сопровождении офицеров в сюртуках при оружии... лагерь предназначался не для строевых и тактических занятий, а должен был служить дачей» [4, с. 521–522].

В 90-е гг. XIX в. в России в рамках общественно-педагогического движения «Сетлемент» широкое распространение получили практики организации летних дач для городских детей малоимущих родителей. По воспоминаниям очевидцев, дети были предоставлены самим себе и в первое время проявляли «все дурные наклонности, при-

витые им улицей, ссорились, дрались, курили», но постепенно взрослые приучили своих воспитанников ухаживать за огородом, варить себе пищу, убирать свои комнаты.

Выводы. Таким образом, обобщение данных исторических источников, анализа текстов историко-педагогических исследований позволяет осуществить историческую реконструкцию возникновения и развития

практик загородных детских лагерей в России и за рубежом в середине XIX – первой четверти XX в., выдвинуть и обосновать предположение о четырех культурных формах загородных детских лагерей: загородный детский лагерь как военное поселение, загородный детский лагерь как санаторий, загородный детский лагерь как коммуна, загородный детский лагерь как дача.

Библиографический список

1. Дейч Б. А., Ромм Т. А., Юрочкина И. Ю. Внешкольная работа с детьми в теории и практике социального воспитания историко-педагогический анализ. – Новосибирск, 2014. – 481 с.
2. Богданов Н. В. Когда я был вожатым. – М.: Молодая гвардия, 1976. – 208 с.
3. Листопадов Д. Ю., Листопадов Ю. Г. Летние скаутские лагеря в России в 1910–1917 гг. // Государство, общество, церковь в истории России XX–XXI веков: сб. ст. XV междунар. науч. конф. – Иваново: Изд-во Ивановский гос. ун-т, 2016. – Ч. 2. – С. 447–474.
4. Листопадов Ю. Г. Роль государства и общественных объединений в организации детского летнего отдыха в России // Государство, общество, церковь в истории России XX века: сб. материалов XIII междунар. науч. конф. – Иваново: Изд-во Ивановский гос. ун-т, 2014. – С. 522–527.
5. Организация летнего отдыха детей [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие / под ред. Н. П. Царёвой. – СПб.: ЛОИРО, 2011. – URL: <http://www.kommunarstvo.ru/biblioteka/bibtsaorg.html> (дата обращения: 14.02.2017).
6. Педагогическая энциклопедия / под ред. А. Г. Калашникова. При участии М. С. Эпштейна: в 3 т. – Т. 2. – М.: Работник просвещения, 1928. – 634 с.
7. Райзберг Б. А., Лозовский Л. Ш., Стародубцева Е. Б. Современный экономический словарь. – 2-е изд., испр. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 479 с.
8. Торговкина О. П. Теоретические основы и опыт решения педагогических проблем в детских загородных лагерях США: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999. – 186 с.
9. Федеральный закон № 465 «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части совершенствования государственного регулирования организации отдыха и оздоровления детей» от 28.12.2016 // Российская газета. – 30 декабря. – 2016.
10. Шацкая В. Н., Шацкий С. Т. Бодрая жизнь. Из опыта детской трудовой колонии. – М.: Госиздат, 1924. – 180 с.

Поступила в редакцию 21.02.2017

Kupriyanov Boris Viktorovich

Dr. Sci. (Pedag.), Professor of Institute of the Department of Theory and History of Pedagogy, Moscow City Pedagogical University, boriskuprianoff2012@yandex.ru, Moscow

Tokhtieva Larisa Nikolaevna

Cand. Sci (Histor.), leading Scientific Researcher, Institute of Labour and Social-labour Relations, Russian University of Economics named after G. V. Plekhanov, toklarisa@yandex.ru, Moscow

SUMMER CAMP: THE STORY OF ELEMENTARY PARTICLES (MID XIX – FIRST QUARTER XX CENTURIES)

Abstract. Based on the analysis of materials of historical and pedagogical research and synthesis of data from different sources made historical reconstruction of the origin and development practices country children's camps in the middle of the XIX – first quarter of XX century. Auto-Rami of the article proposed and substantiated the assumption about the three trends (three cultural forms) suburban children's camps in Russia and abroad: a summer camp as a military settlement, summer camp as a resort, summer camp as a commune.

Keywords: summer camp, the history of non-formal education, a summer camp as a military settlement, summer camp as a resort, summer camp as a commune.

References

1. Dejch, B. A., Romm, T. A., Yurochkina, I. Yu., 2014. Vneshkolnaya rabota s detmi v teorii i praktike socialnogo vospitaniya istoriko-pedagogicheskij analiz [Out-of-school work with children in the theory and practice of social education the historical and pedagogical analysis]. Novosibirsk, 481 p. (In Russ.).
2. Bogdanov, N. V., 1976. Kogda ya byl vozhatym [When I was a counselor]. Moscow: Young guard, 208 p. (In Russ.).
3. Listopadov, D. Y., Listopadov, Y. G., 2016. Letnie skautskie lagerya v Rossii v 1910–1917 gg. [Summer scout camp in Russia in 1910–1917]. Gosudarstvo, obshchestvo, cerkov' v istorii Rossii XX–XXI vekov [State, society, the Church in the history of Russia XX–XXI centuries]. Ivanovo: Ivanovo State University Publ., Part 2, pp. 447–474 (In Russ.).
4. Listopadov, Y. G., 2014. Rol' gosudarstva i obshchestvennykh ob'edinenij v organizacii detskogo letnego otdyxa v Rossii [The role of the state and public associations in the organization of children's summer holidays in Russia]. Gosudarstvo, obshchestvo, cerkov' v istorii Rossii XX veka [State, society, the Church in the history of Russia XX century]. Ivanovo: Ivanovo State University Publ., Part 2, pp. 522–527 (In Russ.).
5. Tsareva, P., ed., 2011. Organizaciya letnego otdyxa detej [Organization of summer holidays for children] [online]. St. Petersburg: LOIRE Publ. Available at: <http://www.kommunarstvo.ru/biblioteka/bibtsaorg.html> (accessed 14.02.2017) (In Russ.).
6. Kalashnikov, A. G., ed., 1928. Pedagogicheskaya e'nciklopediya [Pedagogical encyclopedia]. T. 2. Moscow: Worker of education Publ., 634 p. (In Russ.).
7. Raizberg, B. A., Lozovskiy, L. S., Starodubtseva, E. B., 1999. Sovremennyy e'konomicheskij slovar' [Modern economic dictionary]. 2nd ed. Rev. Moscow: INFRA-M Publ., 479 p. (In Russ.).
8. Torgovkin, O. P., 1999. Teoreticheskie osnovy i opyt resheniya pedagogicheskikh problem v detskikh zagorodnykh lageryakh SShA [Theoretical basis and experience of solving pedagogical problems in children's country camps USA]. Cand. Sci. (Ped.). Moscow, 186 p. (In Russ.).
9. Federal'nyj zakon № 465 «O vnesenii izmenenij v otdel'nye zakonodatel'nye akty Rossijskoj Federacii v chasti sovershenstvovaniya gosudarstvennogo regulirovaniya organizacii otdyxa i ozdorovleniya detej» ot 28.12.2016 [Federal law No. 465 «On amendments to certain legislative acts of the Russian Federation to improve state regulation of the organization of rest and recreation of children» from 28.12.2016]. Rossijskaya gazeta [Russian newspaper], 30 Dec., 2016 (In Russ.).
10. Shatskaya, V. N., Shatsky, S. T., 1924. Bodraya zhizn'. Iz opyta detskoj trudovoj kolonii [Cheerful life. From the experience of the children's labor colony]. Moscow: Gosizdat Publ., 180 p. (In Russ.).

Submitted 21.02.2017

УДК 159.97+343.95+159.923

Андронникова Ольга Олеговна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, andronnikova_69@mail.ru, Новосибирск

ВИКТИМНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ЛИЧНОСТИ СОЗАВИСИМОГО ТИПА

Аннотация. Проанализированы особенности виктимной идентичности женщин, находящихся в созависимых отношениях. Раскрываются понятия «созависимость» и «виктимная идентичность личности», а также содержится обзор теоретических подходов к исследованию явления созависимой личности в отечественной и зарубежной психологии. Дана характеристика психологических особенностей личности созависимого типа с виктимной идентичностью. Представлены результаты эмпирического исследования женщины созависимого типа (88 человек). В результате математического и качественного анализа описано четыре основных факторных комплекса, характеризующих женщин с зависимым поведением и виктимной идентичностью.

Ключевые слова: виктимная идентичность, созависимость, личность, жертвенная позиция, виктимология, отношения зависимости.

Актуальность обусловлена ростом проблем, связанных с алкоголизацией и наркотизацией населения, который отмечен всеми социальными службами. В настоящее время не вызывает сомнения тотальность психофизиологических и структурных изменений личности, вызываемых наркоманией и алкоголизмом. При этом, рассматривая вред, наносимый химической зависимостью, невозможно разделить разрушенность физического здоровья и регрессивные психические и социальные последствия. Однако проблемы наблюдаются не только у зависимого члена семьи, большинство исследователей отмечают выраженные деструкции у всех членов семьи.

В отечественной психологии среди деструктивных последствий присутствия химически зависимых в семье особое внимание уделяют вопросам созависимости или аддикции отношений [5]. Рассматривая аддикцию отношений как комплексный феномен, Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева отмечают, что «созависимые люди» используют отношения с другим человеком так же, как химические или нехимические аддикты используют аддиктивный агент [5]. На наш взгляд, кроме созависимости можно наблюдать еще целый спектр деформационных проблем, связанных с явлением виктимизации и формированием виктимной идентичности у ближайших к зависи-

мому членов семьи. Вполне возможно, что именно виктимная идентичность является ключевым звеном формирования специфического комплекса созависимости и самой зависимости. Предположение о включенности явления виктимной идентичности личности в специфический комплекс созависимого и зависимого поведения определило цель данного исследования, которая состоит в анализе особенностей виктимной идентичности женщин, находящихся в созависимых отношениях.

Основные положения. Созависимость как психологическое явление оценивается многими авторами как одна из центральных проблем современной цивилизации. Исследованию созависимости посвящены работы таких авторов, как М. Битти [1], Н. Н. Иванец [2], Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева [4; 5], В. Д. Москаленко [7], Э. У. Смит [9], Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд [11], О. А. Шорохова [12], R. F. Bornstein [13], S. Karpman [16], A. Shaef [17], R. Subby, J. C. Friel [18], C. Whitfield [20] и др.

Отметим, что существует множество подходов к пониманию созависимости, да и сам термин имеет несколько значений, обозначая нозологическую единицу, дидактический инструмент или психологическое понятие, описывающее соответствующее явление. В контексте данного исследования мы рассматриваем созависимость как психологиче-

ское понятие, применяемое для описания и/или объяснения фактов поведения человека или комплекса его психологических характеристик, являющихся основой для реализации соответствующего поведения. При этом мы не обозначаем нозологичность созависимости, т. к. для описания виктимологического преломления это не имеет принципиального значения.

Рассматривая созависимость в контексте психологического подхода, В. Д. Москаленко отмечает параллелизм выраженных характеристик личности зависимого и созависимого, проживающих в одной семье [7]. Автор также обозначает возможность классификации с опорой на особый биологический тип предрасположенности к созависимости, учитывая выделенные Б. Ф. Райским, В. Т. Кондрашенко и А. Н. Леонтьевым предпосылки девиантного поведения. В. Д. Менделевич, базируясь на предложенном М. Л. Рохлиной [8] понятии «наркоманческая личность», обосновывает общую концепцию зависимой личности. Как важное условие возникновения созависимости в данной концепции выступает деструкция адаптивного поведения членов семьи химически зависимого. Автором выделены стадии «деструктивной адаптации» личности созависимого с учетом «...многопоколенного семейного уклада, образа жизни, традиций супружеских и детско-родительских взаимоотношений», которые выступают «благодатной почвой для формирования и закрепления широкого спектра психологических расстройств» [6, с. 163].

В. Д. Менделевич определяет созависимость как «зависимость от зависимого и полный отказ от самого себя» [6, с. 164]. Созависимость является следствием патологического состояния значимого человека (например, близкого родственника) и причиной формирования соответствующего семейного стереотипа поведения в дисфункциональной семье. Причиной возникновения созависимости автор считает нарушение межличностной коммуникации в алкогольных семьях. При этом в возникновении созависимости играют роль как особенности личности зависимого, так и личностные особенности самого созависимого. Среди наиболее свойственных характеристик автор выделил: 1) склонность к выражен-

ным защитным механизмам базового уровня (отрицание, самообман, заблуждение); 2) компульсивные действия, проявляющиеся в иррациональном навязчивом поведении, чаще охранного характера; 3) замороженные чувства или эмоциональная холодность; 4) низкая или неустойчивая самооценка; 5) нарушения здоровья [6].

М. Битти вкладывает в понятие «созависимость» патологическое состояние, характеризующееся постоянной концентрацией на ком-то или на чем-то, эмоциональную и иногда физическую зависимость от человека, влияющую на все другие взаимоотношения [1].

Г. Клауд исследовал созависимость как базовое явление, составляющее суть эмоциональных и психологических расстройств [3]. Созависимое состояние личности, как отмечает Г. Клауд, является фундаментальным явлением и лежит в основе любого невроза [3].

Э. Смит отмечает, что созависимые происходят из семей, в которых имели место зависимость от психоактивных веществ, либо жестокое обращение: эмоциональное, интеллектуальное, физическое насилие или сексуальное оскорбление [9]. Созависимые члены семьи используют такие правила и формы взаимоотношений, которые поддерживают семью в дисфункциональном состоянии.

О. А. Шорохова, исследуя созависимых, отмечает схожесть их внутриспсихических симптомов, таких как: контроль, давление, навязчивые состояния и мысли, низкая самооценка, ненависть к себе, чувство вины, подавляемый гнев, неконтролируемая агрессия, навязчивая помощь, сосредоточенность на других, игнорирование своих потребностей, проблемы общения, замкнутость, плаксивость, апатия, проблемы в интимной жизни, депрессивное поведение, суицидальные мысли, психосоматические нарушения [12]. Б. Уайнхолд к основополагающим характеристикам созависимой личности относит низкую самооценку, страх, тревогу, стыд, вину, отрицание, отказ от себя, гнев, склонность к резким суждениям, навязчивые мысли, нарушение личностных границ, ригидность, сверхконтроль, ответственность, стремление к манипулированию другими [11].

Необходимо отметить, что выстраивае-

мые межличностные взаимоотношения созависимых включают в себя дезадаптивные формы взаимодействия и часто описываются ими как жертвенность. Такое самоопределение отражает специфику отношений созависимых с ближайшим семейным окружением, которую возможно рассмотреть через треугольник С. Карпмана [16]. Передвижение ролей в треугольнике сопровождается изменением эмоций. Время пребывания созависимого человека в одной роли может продлиться от секунды до нескольких месяцев. Нахождение в роли является для созависимого попыткой избавиться от страха и других негативных чувств (стыда, вины, тревоги, отчаяния, ярости), являющихся основой развития зависимости [13].

Все вышеперечисленные особенности характерны для поведения личности с виктимной идентичностью. Одной из особенностей является склонность к самоповреждению, не связанная с целью совершения самоубийства [14]. Самопожертвование дает психологическое облегчение, снижая эмоциональное напряжение, свойственное созависимому. По исследованиям Ц. П. Короленько, состояние тревоги и эмоционального напряжения чаще возникает у созависимых, когда они находятся в одиночестве [4]. К триггерам возникновения таких специфических состояний, связанных с потребностью в самопожертвовании, относится просмотр фильмов, чтение книг и т. д. [15]. Так как у личности со слабой виктимной идентичностью недостаточно сопротивления, чтобы подавить импульс, и отсутствуют другие способы выхода или переключения, естественным способом снижения напряжения кроме самопожертвования становится самоповреждение [4].

Характерной особенностью личности с виктимной идентичностью является наличие такого феномена, как «пограничная мечта». Феномен характеризуется желанием стать лучше, компенсировать свою фрагментарность. Специфика компенсации заключается в том, чтобы объединиться с человеком, вступить в симбиотическую связь, и тогда «все должно быть хорошо». В некоторых случаях личности удается решить эту задачу и найти подходящего человека (чаще зависимого типа). Такие отношения могут быть крепкими в результате влияния «стра-

ха потери любви». Страх потери отношений и ощущение что «жизнь рухнула», приводит к переживанию разрушения мечты [19].

Достаточно часто личность с виктимной идентичностью испытывает чувство пустоты, которое бывает разных оттенков: хаос, невозможность сконцентрироваться, скука. Отличительная особенность такой личности – сложность реализации социальных ролей, что обусловлено слабой «персоной». Однако роль созависимого избавляет их от необходимости активно осуществлять деятельность по собственной адаптации [10].

Рассматривая виктимное нарушение идентичности созависимой личности, отметим следующие особенности:

- ценностная сфера представлена ощущением неудовлетворенного материального положения, низкого личного статуса и престижа;

- временная перспектива включает негативное отношение к своему прошлому и отсутствие надежды на будущее;

- восприятие прошлого и будущего отличается низкой синергичностью, неспособностью понимать жизненный контекст. Кроме того, личности с виктимной идентичностью характеризуются убеждениями: о несправедливости мира; о тяжести жизни; собственной беспомощности, негативным отношением людей невозможностью отвечать за события собственной жизни; о фатализме судьбы.

Методика. Для выявления особенностей виктимной идентичности личности созависимого типа было проведено исследование группы женщин созависимого типа, всего 88 человек. С целью исследования личности созависимого типа был использован тест виктимной идентичности (О. О. Андронниковой), тест жертвенной позиции личности (О. О. Андронниковой) и тест опросник Кеттелла для выявления и определения характеристик личности созависимого типа. Для определения возникновения созависимости также разработана авторская анкета. Материалы обработаны и проанализированы с помощью сложных методов математической статистики корреляционного и факторного анализа.

Результаты и обсуждения. В результате применения корреляционного анализа не были обнаружены достоверные взаимосвя-

зи между практическими и общими характеристиками женщин созависимого типа. Характерной особенностью женщин созависимого типа является высокий уровень ролевой жертвенности, который связан с аутодеструктивным поведением и склонностью жертвовать собственными интересами в качестве самонаказания (0,709 при $P = 0,028$). Это позволяет сделать вывод о чувстве вины и склонности жертвовать собой, возможно, связанными с детскими переживаниями. Для данного типа женщин также характерны параметры «эмоциональная нестабильность» и «излишняя правдивость (откровенность)».

Для части испытуемых центральным фактором выступило использование жертвенности как наказание других, в основе возникновения которого лежит невыраженная детская агрессия, проявляющаяся через жертвенность. Основа поведенческого паттерна – наказание других своим страданием (0,709 при $P = 0,022$).

Факторный анализ позволил выделить восемь основных факторных комплексов, описывающих шесть типов женщин с зависимым поведением. Так как четыре из них охватывает 90 % дисперсии, то опишем именно их.

Первый тип женщин, находящихся в созависимых отношениях, характеризуется такими особенностями (с соответствующим факторным весом), как: отсутствие аутоагрессивного паттерна, склонность к выражению агрессии на окружающих (-0,565); открытость, готовность к новым знакомствам, легкость в сокращении дистанции (0,654); трудности в обучении, в умении анализировать и обобщать (-0,628); эмоциональная стабильность (0,673); ответственность, готовность к действию (0,558); фактор I+ – чувственность, потребность в сочувствии, внимании других, ипохондричность, боязливость (0,750); фактор Q – склонность к чувству вины, тревожность, депрессивность, растерянность, подверженность плохим предчувствиям (0,554); фактор Q1 – стремление к поддержке традиций, отрицание необходимости перемен (-0,636).

Второй тип женщин характеризуется следующими параметрами: не склонны выражать агрессию (-0,685), имеют крайне выраженную склонность к преувеличению собственных проблем, аггравацию (0,575).

Обладают эмоциональной стабильностью (0,549); отсутствием страха перед сложностями, самоуверенностью, неподатливостью, выраженными лидерскими качествами (0,576); импульсивностью в действиях и поступках (0,572). Данный тип женщин характеризуется самостоятельностью, решительностью, лидерскими качествами, стремлением всего добиваться самостоятельно. Однако стремление скрывать возникающие сложности, отсутствие умения принимать поддержку от окружающих приводят их к виктимности.

Третий тип женщин характеризуется высоким типом виктимной идентичности, они рассматривают себя как жертву обстоятельств (0,520), проявляют агрессию через использование жертвенности с основным паттерном поведения: наказание других собственными страданиями (0,556). Характерными являются: высокая склонность к аутоагрессии, выраженное чувство вины (0,539), высокие показатели использования ролевой позиции жертвы (0,512). Женщины, относящиеся к данному типу, обладают авантюризмом в действиях и поступках, неразборчивостью в отношениях (0,566), богатым воображением, мечтательностью, беспомощностью в повседневной жизни (0,554). Таким образом, это достаточно адаптивный тип женщин, включенный в созависимые отношения в контексте собственной ролевой позиции.

Четвертый тип созависимых женщин характеризуется неуверенностью, рафинированностью (0,753); зависимостью во взглядах (0,546); стремлением к выполнению социальных требований (0,576). Данный тип максимально редко представлен в выборке.

Выводы. Таким образом, факторный анализ позволил нам выделить специфические особенности виктимной идентичности женщин, находящихся в созависимых отношениях. Виктимная идентичность и жертвенная позиция являются личностными конструктами, естественным образом включенными в структуру созависимой личности. Однако динамичность данной структуры дает возможность коррекции виктимной идентичности личности и при условии мотивационной готовности созависимого, возникающей чаще всего вследствие травматической жизненной ситуации.

Библиографический список

1. *Битти М.* Алкоголик в семье, или Преодоление созависимости: пер. с англ. – М.: Физкультура и спорт, 1997. – 331 с.
2. *Иванец Н. Н., Нойман И.* Алкоголизм // Руководство по психиатрии: в 2 т. / под ред. Г. В. Морозова. – М.: Медицина, 1988. – Том 2. – С. 113–114.
3. *Клауд Г., Таундсен Дж.* Барьеры. Когда говорить ДА. Когда говорить НЕТ. Как управлять своей жизнью: пер с англ. – СПб.: Мирт, 1999. – 384 с.
4. *Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В.* Психоанализ и психиатрия. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. – 402 с.
5. *Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В., Загоруйко Е. Н.* Идентичность в норме и патологии. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2000. – 256 с.
6. *Менделевич В. Д.* Психология девиантного поведения / под ред. В. Д. Менделевича. – СПб.: Речь, 2007. – 768 с.
7. *Москаленко В. Д.* Зависимость: семейная болезнь. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 336 с.
8. *Рохлина М. Л., Козлов А. А.* Наркомании. Медицинские и социальные последствия. Лечение. – М.: Анахарсис, 2001. – 208 с.
9. *Смит Э. У.* Внуки алкоголиков: Проблемы взаимозависимости в семье: кн. для учителя / пер. с англ. Ю. И. Киреева. – М.: Просвещение, 1991. – 127 с.
10. *Толпина И. А.* Динамика идентичности при психотических расстройствах: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2009. – 281 с.
11. *Уайнхолд Б., Уайнхолд Дж.* Освобождение от созависимости / пер. с англ. А. Г. Чеславско-го. – М.: Класс, 2003. – 224 с.
12. *Шорохова О. А.* Жизненные ловушки зависимости и созависимости. – СПб.: Речь, 2002. – 134 с.
13. *Bornstein R. F.* The complex relationship between dependency and domestic violence: Converging psychological factors and social forces // *American Psychologist*. – September 2006. – Vol. 61, Issue 6. – P. 595–606.
14. *Briere J., Rickards S.* Self-awareness, affect regulation, and relatedness: Differential sequels of childhood versus adult victimization experiences // *Journal of Nervous and Mental Disease*. – June 2007. – Vol. 195, Issue 6. – P. 497–503.
15. *Davis J. E.* Victim narratives and victim selves: False Memory Syndrome and the power of accounts // *Social Problems*. – November 2005. – Vol. 52, Issue 4. – P. 529–548.
16. *Karpman S.* *A Game Free Life*. – San Francisco: Self Published, 2014.
17. *Shaef A.* *Co-Dependence. Misunderstood-Mistreated*. – San Francisco: Harper Row, 1986.
18. *Subby R., Friel J.* Co-Dependency: Paradoxical Dependency. In *Co-Dependency: An Emerging Issue*. – Pompano Beach, Florida: Health Communications, 1984. – P. 32.
19. *Van Hoof A., Raaijmakers Q. A. W., Van Beek Y., Hale III W. W., Aleva L.* A multi-mediation model on the relations of bullying, victimization, identity, and family with adolescent depressive symptoms // *Journal of Youth and Adolescence*. – August 2008. – Vol. 37, Issue 7. – P. 772–782.
20. *Whitefield C. Z.* Co-dependence: our most common addiction some physical, mental, emotional and spiritual perspectives // *Alcohol. Treat. Quart.* – 1989. – Vol. 6, №. 1. – P. 19–36.

Поступила в редакцию 21.03.2017

Andronnikova Olga Olegovna

Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof. of the Department of Special and Practical Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, andronnikova_69@mail.ru Novosibirsk

VICTIMIZATION IDENTITY CODEPENDENT PERSONALITI

Abstract. The purpose of this article is to analyze the characteristics of the victim’s identity of women in co-dependent relationships. This article has disclosed the concept of “co-dependency” and “victimization personal identity” and also included a review of theoretical approaches to the study of codependent personality in domestic and foreign psychology. The characteristics of a person’s psychological type codependent victimhood identity. The results of empirical studies of women codependent type (88 people). As a result of mathematical and qualitative analysis here described four main factor complex that characterize women with dependent behavior and victimization identity.

Keywords: victimization identity, co-dependence, personality, self-sacrificing attitude victimology, relationship addiction.

References

1. Bitti, M., 1997. Alkogolik v sem'e, ili Preodolenie sozavisimosti [Alcohol in the Family, or Overcoming Co-Dependency]. Moscow: Fizkul'tura i sport Publ., 331 p. (in Russ.).
2. Ivanec, N. N., Nojman, I., 1988. Alkogolizm [Alcoholism]. Rukovodstvo po psixiatrii [Guide to Psychiatry]. Moscow: Medicina Publ., T. 2, pp. 113–114 (in Russ.).
3. Klauud, G., Taundsen, Dzh., 1999. Bar'ery. Kogda govorit' DA. Kogda govorit' NET. Kak upravlyat' svoej zhizn'yu [Barriers. When to say YES. When to say NO. How to manage your life]. Saint Petersburg, 384 p. (in Russ.).
4. Korolenko, C. P., Dmitrieva, N. V., 2003. Psixooanaliz i psixiatriya [Psychoanalysis and psychiatry]. Novosibirsk: NSPU Publ., 256 p. (in Russ.).
5. Korolenko, C. P., Dmitrieva, N. V., Zagorujko, E. N., 2000. Identichnost' v norme i patologii [Identity in norm and pathology]. Novosibirsk: NSPU Publ., 256 p. (in Russ.).
6. Mendelevich, V. D., 2007. Psixologiya deviantnogo povedeniya [Psychology of Deviant Behavior]. Saint Petersburg: Rech' Publ., 768 p. (in Russ.).
7. Moskalenko, V. D., 2002. Zavisimost': semejnaya bolezni' [Dependence: family illness]. Moscow: PER SE Publ., 336 p. (in Russ.).
8. Rohlina, M. L., Kozlov, A. A., 2001. Narkomani. Medicinskie i social'nye posledstviya. Lechenie [Addiction. Medical and social consequences. Treatment]. Moscow: Anaharsis Publ., 208 p. (in Russ.).
9. Smit, Je. U., 1991. Vnuki alkogolikov: Problemy vzaimozavisimosti v sem'e [The grandchildren of alcoholics: Problems of interdependence in the family]. Moscow: Education Publ., 127 p. (in Russ.).
10. Tolpina, I. A., 2009. Dinamika identichnosti pri psixoticheskix rasstrojstvax [Dynamics of identity in psychotic disorders]. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 281 p. (in Russ.).
11. Uajnhold, B., Uajnhold, Dzh., 2003. Osvoobozhdenie ot sozavisimosti [Release from codependence]. Moscow: Klass Publ., 224 p. (in Russ.).
12. Shorohova, O. A., 2002. Zhiznennye lovushki zavisimosti i sozavisimosti [Life traps dependency and codependence]. Saint Petersburg: Rech' Publ., 134 p. (in Russ.).
13. Bornstein, R. F., 2006. The complex relationship between dependency and domestic violence: Converging psychological factors and social forces. American Psychologist, Vol. 61, Issue 6, pp. 595–606.
14. Briere, J., Rickards, S., 2007. Self-awareness, affect regulation, and relatedness: Differential sequels of childhood versus adult victimization experiences. Journal of Nervous and Mental Disease, Vol. 195, Issue 6, pp. 497–503.
15. Davis, J. E., 2005. Victim narratives and victim selves: False Memory Syndrome and the power of accounts. Social Problems, Vol. 52, Issue 4, pp. 529–548.
16. Karpman, Stephen, 2014. A Game Free Life. San Francisco: Self Published.
17. Shaef, A., 1986. Co-Dependence. Misunderstood-Mistreated. San Francisco: Harper Row Publ.
18. Subby, R., Friel, J., 1984. Co-Dependency: Paradoxical Dependency. In Co-Dependency: An Emerging Issue. Pompano Beach, Florida: Health Communications Publ., p. 32.
19. Van Hoof, A., Raaijmakers, Q. A. W., Van Beek, Y., Hale III, W. W., Aleva, L., 2008. A multi-mediation model on the relations of bullying, victimization, identity, and family with adolescent depressive symptoms. Journal of Youth and Adolescence, Vol. 37, Issue 7, pp. 772–782.
20. Whitefield, C. Z., 1989. Co-dependence: our most common addiction some physical, mental, emotional and spiritual perspectives. Alcohol. Treat. Quart, Vol. 6, № 1, pp. 19–36.

Submitted 21.03.2017

Курूसь Ирина Александровна

Аспирант кафедры психологии и педагогики, Новосибирский государственный технический университет, irina_kurus@rambler.ru, Новосибирск

ВЗАИМОСВЯЗЬ КРИЗИСОВ, КРИЗИСНЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У СТУДЕНТОВ 1-ГО КУРСА

Аннотация. В статье представлена проблема кризисов, кризисных переживаний и копинг-стратегий у студентов на начальном этапе обучения в вузе. В эмпирическом исследовании показаны положительные корреляции кризисов и кризисных переживаний с копинг-стратегиями «бегство-избегание», «конфронтация», «принятие ответственности». Поскольку данные стратегии относятся к неадаптивным или относительно адаптивным и предполагают уход от решения проблемы в фантазирование, эмоциональное отреагирование, самообвинение, то студенты, использующие данные стратегии, попадают в группу риска, для которой характерно наличие дезадаптивных форм поведения. Автор выдвигает идею о необходимости разработки программы по обучению студентов навыкам использования адаптивных копинг-стратегий.

Ключевые слова: психологические кризисы, кризисные переживания, копинг-стратегии.

Проблема кризисных состояний личности является одной из ведущих в современной науке. Психологический кризис определяют как «состояние индивида, возникающее вследствие ощущения внутреннего тупика, который нарушает привычное течение жизни и вызывает интенсивные негативные переживания, достигающие предельных возможностей человека» [2, с. 11]. Предметом рассмотрения исследователей выступают кризисные периоды 30, 40, 50 лет, и лишь немногие авторы уделяют внимание кризисам, приходящимся на период обучения в вузе. В период студенчества решается целый ряд важных задач: адаптация к новой системе образования, становление будущего специалиста, принятие или отвержение выбранной профессии. Исследователи подчеркивают, что именно в это время активизируются многие психические отклонения и заболевания под воздействием высоких нагрузок, стрессов в учебной деятельности [15].

Особую актуальность исследование кризисных переживаний у студентов приобретает в связи с наложением ряда кризисов: кризисов идентичности и перехода к взрослости с биографическими кризисами. Т. Л. Крюкова отмечает, что ситуация экзаменационной сессии для студентов является мощным стрессовым фактором, поскольку ограничивает возможность непосредственного влияния на стрессор [5], что в свою очередь, по-нашему мнению, может усиливать имеющиеся кризисные переживания.

Копинг-стратегии позволяют субъекту

справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией с помощью осознанных действий, адекватных личностным особенностям и ситуации путем изменения или приспособления к ней [6].

В научной литературе широко представлены копинг-стратегии, предпочитаемые лицами молодого возраста. В работе Р. А. Амастьянц, Д. Н. Ефремовой показано, что лица до 30 лет склонны использовать эмоционально ориентированные копинг-стратегии [1]. У большинства здоровых людей преобладают активные проблемно-фокусированные стратегии: планомерное решение проблемы, поиск социальной поддержки. В ситуациях, не поддающихся изменению, включаются эмоционально-фокусированные стратегии: самоконтроль, принятие ответственности. Женщины в трудных ситуациях склонны больше обращаться за помощью к социальному окружению [7]. Т. Л. Крюковой описывались предпочитаемые копинг-стратегии среди российской молодежи, такие как: социальная поддержка, профессиональная помощь, общественные действия, беспокойство, игнорирование и уход от проблемы [5]. В ситуациях совладания с экзаменационным стрессом студентами используются преимущественно проблемно и эмоционально фокусированные копинг-стратегии [5].

Исследователи отмечают, что для студентов, столкнувшихся с трудностями в процессе адаптации к учебному заведению, характерны менее эффективные копинг-

стратегии. В ситуации стресса студенты чаще используют эмоциональные копинг-стратегии [7]. Согласно данным Т. Ю. Морозовой, занимавшейся анализом динамики копинг-стратегий в период кризиса 17 лет, в когнитивной сфере испытуемые 17–18 лет используют преимущественно адаптивные копинг-стратегии, в эмоциональной сфере как адаптивные, так и неадаптивные, в поведенческой сфере – относительно адаптивные варианты [8].

Проанализировав научные источники по проблеме копинг-стратегий, мы пришли к выводу, что в возрасте 17–18 лет, наряду с адаптивными стратегиями, часто используются и неадаптивные копинг-стратегии, которые затрудняют поиск конструктивного выхода из стрессовой ситуации.

Одной из наиболее трудных проблем является разработка программ психологического сопровождения лиц, находящихся в кризисе, основанных как на самостоятельном преодолении кризисных состояний, так и при помощи психолога. Нашей задачей в настоящем исследовании является поиск «мишеней», которые могут быть ориентирами при построении программы психологического сопровождения студентов, испытывающих кризисные переживания. По данным Т. М. Титаренко, потребность в психологической помощи определяют не только индивидуальные отношения клиента к кризисной ситуации, но и представления о возможности совладания с ней [11]. Как отмечают исследователи, неспособность к применению совладающего поведения может привести к неблагоприятным последствиям для психологического здоровья человека [5]. Поэтому для профилактики возможных нарушений, часто сопровождающих кризисное состояние, важно оценивать развитость навыков применения совладающего поведения у студентов и предпочитаемые ими копинг-стратегии. Изучение взаимосвязи кризисных переживаний и ресурсов для их преодоления в период обучения в вузе позволит также проанализировать предпосылки к возникновению затруднений в процессе учебы.

Исследовательская часть. Мы предположили, что имеется взаимосвязь определенных типов кризисов и кризисных переживаний с копинг-стратегиями. В связи с тем что кризис вызывает сильные негатив-

ные переживания и ощущение внутреннего тупика, то при кризисных переживаниях у студентов младших курсов в силу преобладания эмоционально ориентированных форм совладания, на что указывает ряд научных публикаций [6–8], могут быть выявлены неадаптивные или относительно адаптивные копинг-стратегии. При этом чем выше выраженность кризисов или кризисных переживаний, тем больше используются неадаптивные или относительно адаптивные копинг-стратегии.

Методика и организация исследования. В исследовании приняли участие 99 студентов 1-х курсов Новосибирского государственного медицинского университета: 59 девушек и 40 юношей, средний возраст: $18,4 \pm 1,1$ лет.

В качестве *методик исследования* нами была использованы следующие:

1) анкета кризисных переживаний для студентов В. Р. Манукян, позволяющая выделить 4 типа кризисов и 24 кризисных переживания;

2) опросник «Стратегии совладающего поведения» в адаптации Л. И. Вассермана и др., позволяющий выделить 8 копинг-стратегий.

Статистическая обработка данных проводилась с помощью метода описательной статистики, для выявления взаимосвязи между переменными использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Результаты исследования и их обсуждение. При обработке данных с помощью описательной статистики нами были получены следующие результаты, представленные на рис. и в табл. 1.

Анализ данных, представленных на рис., указывает на то, что для студентов первого курса актуальной является ситуация конфликта наиболее важных потребностей (общепсихологический признак кризиса). Применительно к началу обучения в вузе ситуация конфликта выражается в желании показывать высокие результаты в учебной деятельности и в то же время реализовать потребности в общении, внеучебном досуге. Одной из важных проблем в этот период является приспособление к новой системе обучения с большими, по сравнению со школой, нагрузками. Следовательно, студенту необходимо правильно рассчитать свое

внеучебное время, чтобы вовремя выполнять учебные задания, научиться расставлять приоритеты среди своих потребностей.

Одним из ведущих также является кризис идентичности, являющийся нормативным для данного возраста.

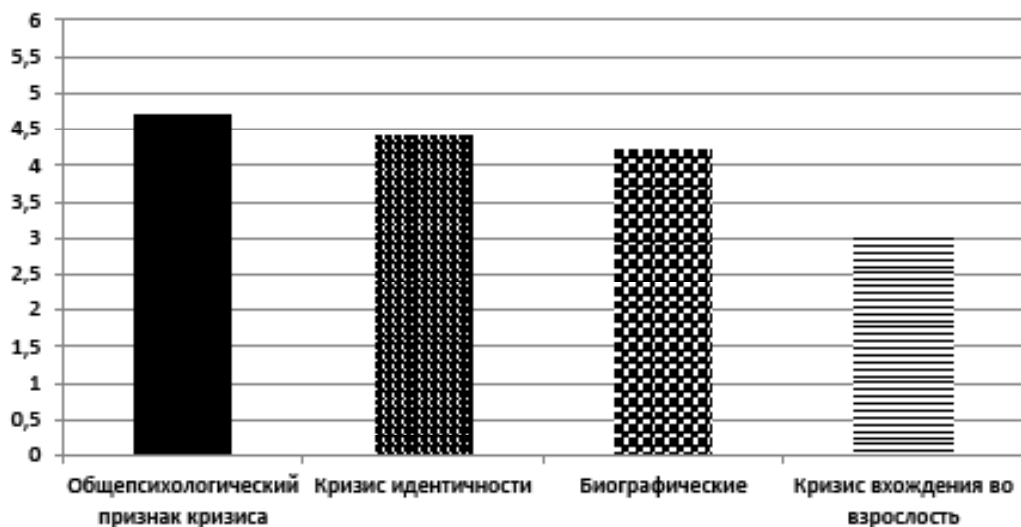


Рис. Средненные значения по типам кризисов у студентов 1-го курса (N = 99 чел.), в баллах

В табл. 1 представлены результаты анализа частоты встречаемости наиболее вы-

раженных копинг-стратегий на начальном этапе обучения в вузе.

Таблица 1

Частота встречаемости стратегий совладания со стрессом у студентов 1-го курса (N = 99 чел.), %

Название копинг-стратегии	Частота встречаемости, %
Конфронтация	30,3
Дистанцирование	25,3
Самоконтроль	9,1
Поиск социальной поддержки	15,2
Принятие ответственности	26,3
Бегство-избегание	34,4
Планирование решения проблемы	18,2
Положительная переоценка	27,3

Среди наиболее выраженных копинг-стратегий в группе студентов наиболее часто используются: «конфронтация», «бегство-избегание». Стратегию «конфронтация» при выраженном использовании, как указывают авторы методики, часто описывают как неадаптивную, однако, при умеренном ее использовании она позволяет справляться с возникающими трудностями. Стратегия «бегство-избегание» предполагает уход от проблемы путем фантазирования, отрицания и т. д. При выраженном ее предпочтении

может возникнуть уход в аддиктивные формы поведения. Следует отметить, что реже всего в группе студентов используются такие копинг-стратегии, как: «самоконтроль», «поиск социальной поддержки», «планирование решения проблемы». Данные стратегии предполагают обращение за внешними ресурсами для преодоления проблем, рациональное обдумывание ситуаций, учет прошлого опыта, избегание импульсивных поступков. Большинство исследователей относят их к адаптивным стратегиям совла-

дающего поведения. Таким образом, можно отметить, что в студенческой выборке преобладают неадаптивные или относительно-адаптивные варианты копинг-стратегий.

При проведении корреляционного анализа нами были получены следующие плеяды. Биографический кризис связан со стратегиями «бегство-избегание» ($r = 0,42$, при $p \leq 0,01$), «принятие ответственности» ($r = 0,37$, при $p \leq 0,01$), «конфронтация» ($r = 0,27$, при $p \leq 0,01$). Биографический кризис, согласно автору методики диагностики кризисных переживаний В. Р. Манукян, проявляется в переживаниях непродуктивности своего жизненного пути и в виде ощущений нереализованности, бесперспективности и опустошенности. Анализ данной взаимосвязи позволяет предполагать, что чем выше такие переживания, тем больше студенты используют указанные выше копинг-стратегии для их преодоления.

Согласно авторам адаптации методики для диагностики копинг-стратегий, выраженное использование стратегий бегства-избегания и конфронтации не всегда дает решение проблемы, а чаще всего проявляется либо в уходе от нее, либо в чрезмерном эмоциональном реагировании. Полученная корреляция со стратегией «принятие ответственности» при первом рассмотрении отражает благоприятную тенденцию в преодолении переживаний у студентов. Однако, как отмечают авторы методики, несмотря на то, что студенты принимают на себя ответственность, они могут неправильно ее реализовывать и, следовательно, она может принять невротическую окраску. Полученные нами данные согласуются с другими исследованиями. Е. Р. Исаева отмечала, что в ситуациях, не поддающихся изменению, включается эмоционально-фокусированная стратегия «принятие сверхответственности» [3].

С ситуацией конфликта потребностей и целей (общепсихологическим признаком кризиса) связана стратегия «принятие ответственности» ($r = 0,29$, при $p \leq 0,01$). На начальном этапе обучения в вузе, когда происходит период адаптации к новой форме обучения, этот тип кризиса проявляется практически у всех студентов. Студент должен научиться сочетать противоположные тенденции и выбирать приоритетные для себя задачи на данный момент. Первокурс-

ник, как мы предполагаем, борется с желанием удовлетворить потребности в общении, в поддержке близких, в то же время ему необходимо посещать занятия и выполнять учебные задания, т. е. для первокурсника приспособление является большим стрессом. Данная взаимосвязь (стратегии «принятия ответственности» с биографическими кризисами), с одной стороны, отражает благоприятную тенденцию для личности, с другой стороны, чрезмерное принятие ответственности за возникающие конфликты интересов может, как мы предполагаем, привести и к разрушительным тенденциям для личности.

Кризис идентичности имеет взаимосвязь со стратегиями «бегство-избегание» ($r = 0,46$, при $p \leq 0,01$) и «принятие ответственности» ($r = 0,30$, при $p \leq 0,01$). В исследованиях К. Лууксх показано, что процессы совладающего поведения связаны с идентичностью личностью и взаимно влияют друг на друга в течение долгого времени [12]. Можно предположить, что уход от решения проблем идентичности, чрезмерная ответственность за возникающие проблемы могут привести к формированию искаженной идентичности в диффузном виде, что является неблагоприятным фактором для проявления социальной активности и психологического здоровья человека.

Кризис вхождения во взрослость связан со стратегиями «бегство-избегание» ($r = 0,37$, при $p \leq 0,01$), «принятие ответственности» ($r = 0,30$, при $p \leq 0,01$), «конфронтации» ($r = 0,29$, при $p \leq 0,01$). Примечательно, что данный кризис, так же как и общепсихологический признак кризиса связан с данными копинг-стратегиями, т. е. личность для преодоления проблематики предпочитает либо принимать ответственность, либо избегать ее или конфронтировать с ней.

Анкета кризисных переживаний позволяет также выделить и качественно проанализировать индивидуальные переживания у конкретной личности. В настоящем исследовании мы не ставили перед собой задачу посмотреть индивидуальный профиль переживаний у каждого студента. Мы обобщено провели анализ количества взаимосвязей отдельных кризисных переживаний с копинг-стратегиями и получили следующие данные, представленные в табл. 2.

Количество корреляций копинг-стратегий с кризисными переживаниями

Название копинг-стратегии	Количество корреляций
Конфронтация	4
Самоконтроль	1
Принятие ответственности	8
Бегство-избегание	14

Примечание: представленные корреляции получены с помощью критерия Спирмена при $p \leq 0,01$.

Наибольшее количество корреляций отмечается с копинг-стратегией «бегство-избегание», и с ней связаны 14 из 24 переживаний, относящиеся к биографическим кризисам, кризисам идентичности и вхождения во взрослость. Эта стратегия является в исследованной группе испытуемых наиболее предпочитаемой (частота встречаемости – 34,4 % (см. табл. 1)). Она же обнаруживает наибольшее количество связей с кризисными переживаниями, что позволяет предполагать, что студенты, у которых она проявляется, попадают в группу риска, для которой могут быть характерны неадаптивные способы разрешения кризисных ситуаций и уход в аддиктивные формы поведения.

Вывод. Студенты склонны к использованию стратегий бегства-избегания, конфрон-

тации и принятия ответственности для того, чтобы справиться с возникающими переживаниями. Учитывая то, что и принятие ответственности часто осуществляется ими в неадекватных формах [3], все эти копинг-стратегии можно отнести к вариантам неадаптивного и относительно-адаптивного совладающего поведения, что подтверждает выдвинутую нами гипотезу. В связи с этим встает вопрос о необходимости обучения студентов более конструктивному реагированию на кризисные воздействия, которыми так богата студенческая жизнь. В дальнейшем мы планируем разработать и апробировать программу по формированию у студентов навыков использования адаптивных копинг-стратегий в разнообразных ситуациях, провоцирующих возникновение кризисных переживаний.

Библиографический список

1. Амасьянц Р. А., Ефремова Д. Н. Психологические особенности совладающего поведения личности при деструктивных эмоциональных состояниях. – М.: Изд-во СГУ, 2014. – 239 с.
2. Бочаров В. В., Карпова Э. Б., Чулкова В. А., Ялов А. М. Экстремальные и кризисные ситуации с позиции клинической психологии // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. – 2010. – № 1. – С. 9–16.
3. Исаева Е. Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни. – СПб.: Изд-во СПбГМУ, 2009. – 135 с.
4. Крюкова Т. Л. Возрастные и кросскультурные различия в стратегиях совладающего поведения // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26, № 2. – С. 5–16.
5. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни. – Кострома: КГУ, 2010. – 294 с.
6. Крюкова Т. Л. Человек как субъект совладающего поведения // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29, № 2. – С. 88–95.
7. Ледовская Т. В., Резчикова О. А. Динамика защитно-совладающего поведения студентов на разных курсах обучения // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 4. – С. 194–200.
8. Морозова Т. Ю. Динамика копинг-стратегий в период кризиса 17 лет // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2014. – № 5 (133). – С. 207–214.
9. Политова С. П. Кризисная ситуация как источник развития личности // Ученые записки Казанского государственного университета. – 2012. – Т. 150, № 3. – С. 41–49.
10. Петунс О. В. Анализ исследований защитно-совладающего поведения личности в психологической науке. – М.: СГИ, 2006. – 38 с.
11. Титаренко Т. М. Нужна ли психологическая помощь в критических жизненных ситуациях // Журнал практического психолога. – 1999. – № 1. – С. 103–112.

12. Харитонова Е. А., Манукян В. Р. Переживание нормативного кризиса и защитно-совладающее поведение у женщин в период средней взрослости // Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ. – 2014. – Т. 2. – С. 283–290.
13. Хазова С. А., Останина Н. В. Возрастная специфика совладающего поведения подростков // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 1. – С. 180–185.
14. Ebata A. T., Moos R. H. Coping and adjustment in distressed and healthy adolescents // Journal of Applied Developmental Psychology. – 1991. – No. 12, Issue 1. – P. 33–54.
15. Luyckx K., Klimstra T. A., Duriez B., Schwartz S. J., Vanhalst J. Identity Processes and Coping Strategies in College Students: Short-Term Longitudinal Dynamics and the Role of Personality // Journal of Youth and Adolescence. – 2012. – Vol. 41, Issue 9. – P. 1226–1239.
16. Mohr C., Braun S., Chmetz F., Kluckner V. J., Lott P., Schrag Y., Stassen H. Cross-cultural assessment of coping behavior under chronic stress // Personality and Individual Differences. – 2014. – Vol. 60. – P. 29–29.

Поступила в редакцию 11.09.2016

Kurus' Irina Alexandrovna

Postgraduate student of Department of Psychology of Department of Psychology and Pedagogy, Novosibirsk State Technical University, irina_kurus@rambler.ru, Novosibirsk

CORRELATION OF CRISIS, CRISIS EXPERIENCES AND COPING STRATEGIES OF FIRST-YEAR STUDENTS

Abstract. The article presents the problem of crises, crisis experiences and the coping strategies of students at the initial stage of training in high school. The empirical study shows that the positive correlation crises and crisis experiences with coping strategies «escape-avoidance», «confrontation», «acceptance of responsibility». Because the strategy is non-adaptive or relatively adaptive and suggest avoiding solutions to problems in imagination, emotional acting out, slovenina, students using these strategies fall into the risk group, which is characterized by the presence of non-adaptive forms of behaviour. The author puts forward an idea about necessity of development of program to train students in the skills of using adaptive coping strategies.

Keywords: psychological crises, crisis experiences, coping strategies.

References

1. Amas'janc, R. A., Efremova, D. N., 2014. Psixologicheskie osobennosti sovladayushhego povedeniya lichnosti pri destruktivnyx e'mocional'nyx sostoyaniyax [Psychological features of coping behavior of the personality at destructive emotional states]. Moscow: SSU Publ., 239 p. (in Russ.).
2. Bocharov, V. V., Karpova, Je. B., Chulkova, V. A., Jalov, A. M., 2010. E'kstremal'nye i krizisnye situacii s pozicii klinicheskoy psixologii [Extreme and crisis situations from the perspective of clinical psychology]. Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12: Psixologiya. Sociologiya. Pedagogika [Vestnik of Saint Petersburg University. Series 12: Psychology. Sociology. Pedagogy], 1, pp. 9–16 (in Russ.).
3. Isaeva, E. R., 2009. Koping-povedenie i psixologicheskaya zashhita lichnosti v usloviyax zdorov'ya i bolezni [Coping behavior and psychological protection of the individual in terms of health and disease]. Saint Petersburg: SPbSMU Publ., 135 p. (in Russ.).
4. Krjukova, T. L., 2005. Vozrastnye i krosskul'turnye razlichiya v strategiyyax sovladayushhego povedeniya [Age and cross-cultural differences in strategies of coping behavior]. Psixologicheskij zhurnal [Psychological journal], T. 26, No 2, pp. 5–16 (in Russ.).
5. Krjukova, T. L., 2010. Psixologiya sovladayushhego povedeniya v raznye periody zhizni [The psychology of coping behavior in different periods of life]. Kostroma: KSU Publ., 294 p. (in Russ.).
6. Krjukova, T. L., 2008. Chelovek kak sub'ekt sovladayushhego povedeniya [Man as a subject of coping behavior]. Psixologicheskij zhurnal [Psychological journal], T. 29, No 2, pp. 88–95 (in Russ.).
7. Ledovskaja, T. V., Rezhchikova, O. A., 2015. Dinamika zashhitno-sovladayushhego povedeniya studentov na raznyx kursax obucheniya [Dynamics of protective and coping behavior of students in different courses of study]. Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik [Yaroslavl pedagogical Bulletin], 4, pp. 194–200 (in Russ.).

8. Morozova, T. Ju., 2014. Dinamika koping-strategij v period krizisa 17 let [Dynamics of coping strategies in times of crisis 17 years]. Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki [Bulletin of the Tambov University. Series: Humanitarian Sciences], 5 (133), pp. 207–214 (in Russ.).
9. Politova, S. P., 2012. Krizisnaya situaciya kak istochnik razvitiya lichnosti [Crisis as a source of personality development]. Uchenye zapiski Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta [Scientific notes of Kazan state University], T. 150, No 3, pp. 41–49 (in Russ.).
10. Petuns, O.V., 2006. Analiz issledovanij zashhitno-sovladayushhego povedeniya lichnosti v psixologicheskoy nauke [Analysis of studies of protective and coping behavior in psychological science]. Moscow: SSI Publ., 38 p. (in Russ.).
11. Titarenko, T. M., 1999. Nuzhna li psixologicheskaya pomoshh' v kriticheskix zhiznennyx situacijax [Do you need psychological assistance in critical situations]. Zhurnal prakticheskogo psixologa [Journal of the practical psychologist], 1, pp. 103–112 (in Russ.).
12. Haritonova, E. A., Manukjan, V. R., 2014. Perezhivanie normativnogo krizisa i zashhitno-sovladayushhee povedenie u zhenshhin v period srednej vzroslosti [The experience of a regulatory crisis and protective and coping behavior in women during middle adulthood]. Nauchnye issledovaniya vy-pusknikov fakul'teta psixologii SPbGU [Research graduates of the faculty of psychology SPbSU], 2, pp. 283–290 (in Russ.).
13. Hazova, S. A., Ostanina, N. V., 2014. Vozrastnaya specifika sovladayushhego povedeniya podrostkov [Age specifics of coping behavior in adolescents]. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal], 1, pp.180–185 (in Russ., abstr. in Eng.).
14. Ebata, A. T., Moos, R. H., 1991. Coping and adjustment in distressed and healthy adolescents. Journal of Applied Developmental Psychology, No. 12, Issue 1, pp. 33–54.
15. Luyckx, K., Klimstra, T. A., Duriez, B., Schwartz, S. J., Vanhalst, J., 2012. Identity Processes and Coping Strategies in College Students: Short-Term Longitudinal Dynamics and the Role of Personality. Journal of Youth and Adolescence, Vol. 41, Issue 9, pp. 1226–1239.
16. Mohr, C., Braun, S., Chmetz, F., Kluckner, V. J., Lott, P., Schrag, Y., Stassen, H., 2014. Cross-cultural assessment of coping behavior under chronic stress. Personality and Individual Differences, Vol. 60, pp. 29–29.

Submitted 11.09.2016

Первозкин Сергей Борисович

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, педагогики и права, Новосибирский государственный университет экономики и управления, per@bk.ru, Новосибирск

Первозкина Юлия Михайловна

Кандидат психологических наук, заведующая кафедрой практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, per@brk.ru, Новосибирск

ВЛИЯНИЕ АРХЕТИПИЧЕСКИХ РОЛЕВЫХ ОБРАЗОВ НА ВОСПРИЯТИЕ РОССИЙСКОЙ И КАЗАХСТАНСКОЙ РЕКЛАМЫ: МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация. Дается анализ рекламы, рассматриваемой как дискурс, обладающий подтекстом, скрытым от непосредственного, объективного осознания его действия, и осуществляющий бессознательный диалог с референтной группой. Определяется, что на восприятие потребителями рекламы влияет способность рекламного сообщения привлечь внимание и эффективность удержания этого внимания, а также воздействие на эмоции потребителя и сила этого воздействия, при этом все компоненты апеллируют к бессознательным слоям психики человека. Рассматриваются данные о применении в маркетинге теории архетипов, позволяющих вызывать у потребителя бессознательную потребность приобретения товара. Приводятся результаты однофакторного дисперсионного анализа, демонстрирующие привлекательность рекламного ролика в случае точной идентификации потребителем ролевого архетипического образа, транслируемого этой рекламой. Описываются эмпирические данные, демонстрирующие наличие национального контекста при восприятии и создании рекламы на примере Казахстана и России.

Ключевые слова: реклама, бренд, архетипы, ролевые образы, кросс-культурные особенности.

Введение. Актуальность работы обусловлена тем, что в конце XX – начале XXI в. происходит существенный скачок развития промышленности, расширяется количество и качество доступных потребителю товаров. Для реализации своего товара производитель использует рекламу в СМИ, при этом перед потребителем стоит проблема идентичности «своего» товара, поскольку в настоящее время один и тот же товар у разных производителей имеет примерно одинаковый дизайн, функции и стоимость. Поэтому строить рекламу на этих факторах не имеет смысла. С другой стороны, производитель, чтобы привлечь потребителя, должен так представить рекламный ролик, чтобы среди изобилия товаров потребитель узнал «свой» товар и выбрал именно его. Р. А. Торичко, отмечая методологический кризис эффективности в рекламной сфере, предлагает рассматривать рекламу как систему мифов, а потребление продукции отождествляет с ритуальным действием. Автор находит сходство между коммуникативными функциями мифа и рекламы, отмечает использование последней некоторых коммуникационных принципов мифа: повторяемость и исключительность

сообщения, константность образов, творчество, императивность сообщения и связь с ритуалом. Рекламное сообщение, с точки зрения автора, обладает дискурсивным подтекстом, скрытым от непосредственного, объективного осознания его действия. Важным постулатом в исследовании Р. А. Торичко является трансляция положения о том, что в контексте коммуникационной функции рекламы осуществляется функция диалога с референтной группой [8].

И. П. Романенко в своем исследовании убедительно доказал, что эффективность психологического воздействия рекламы на потребителя можно определять количеством потребителей, впечатлениями от рекламы, оставляющими след в памяти воспринимающих рекламный ролик, а также степенью привлечения внимания потребителей [7]. Относительно последнего параметра можно отметить, что исследователи занимают единодушную позицию. С точки зрения Н. Ф. Низовцевой, структурными компонентами рекламы выступают способность рекламы привлечь внимание потребителей и эффективность удержания этого внимания, воздействие на эмоции потребителя и сила

этого воздействия, а также информативность рекламного ролика – емкость демонстрируемого рекламного продукта [5].

Таким образом, небольшой экскурс в проблему восприятия рекламы потребителями показывает, что эффективность рекламы зависит от многих факторов, среди которых большое значение имеют неосознаваемые компоненты. Кроме этого, можно смело утверждать, что последний фактор активно эксплуатируется создателями рекламной продукции. Как отмечают И. Г. Пендикова и Л. С. Ракитина [6], теория архетипов активно используется в создании дизайна продукта и его рекламы. Авторы утверждают, что знание механизмов функционирования человеческой психики позволяет создавать такой рекламный продукт, который воздействует, прежде всего, на бессознательную часть психики потребителя, побуждая приобретать товар. К. Г. Юнг – создатель теории архетипов, постулировал: в каждой личности имеет место наличие архетипов – коллективных представлений, отражающих устойчивые паттерны поведения. При этом если соотношение архетипов в психике не сбалансировано, то можно говорить о доминировании в личности определенного архетипа, что влечет за собой психический дисбаланс [11]. В. W. Bridgeforth в своем исследовании также поднимает вопросы, связанные с передачей элементов архетипа лидера через социальное взаимодействие [12].

В этой связи актуальным становится использование архетипов в практике брендов. Одними из первых, кто стал заниматься изучением применения архетипов в маркетинге, были М. Марк и К. Пирсон [4]. Они разработали типологию архетипов, которые проходят через две мотивационные оси поведения: стабильность – риск, принадлежность – независимость. Кроме того, авторы выделяют три стадии любого процесса: подготовка (генезис), движение (развитие) и возвращение (переход на новый уровень, синтез). В результате на пересечении этих стадий и мотиваций возникает 12 архетипов, образующих матрицу, описывающую многомерное пространство архетипов. Любой товар, фирма, бренд и т. д., по мнению М. Марк и К. Пирсон, можно описать и представить в виде архетипа, что позволит актуализировать последний у потребителя

и вызвать потребность приобретения товара.

Теория М. Марк и К. Пирсон нашла свое применение в зарубежном маркетинге. Вместе с тем отечественные исследователи также активно занимаются вопросами применения теории архетипов в брендинге. Среди многочисленных публикаций можно назвать работы М. Д. Валовой [1], Х. Кафтанджиева [3], И. Г. Пендикова и Л. С. Ракитина [6], Ю. П. Щербаковой [10], А. В. Чернышева [9]. В частности, А. В. Чернышев указывает, что в рекламе товара в России необходимо учитывать национальную символику, и предлагает рассматривать национальный архетип, формирующий целостность бренда [9]. В своем исследовании автор посредством анализа сказок определяет русскую типологию архетипов, которая по аналогии с типологией архетипов М. Марк и К. Пирсон базируется на мотивационных осях и стадиях.

Изучение рекламных роликов позволило А. В. Чернышеву утверждать, что доля рекламных роликов с оценками ниже среднего наиболее велика среди клипов, не содержащих архетип, кроме того, такие клипы получают наиболее низкие оценки по характеристике «запоминаемость» [9]. Архетипическая составляющая, по мнению автора, создает законченный художественный образ, что и обеспечивает клипу запоминаемость. Исследователь считает, что архетип «...связан не с психологическим образом коллективного бессознательного, а с единством многообразия социальных форм взаимодействия людей с природой и друг с другом» [9, с. 10].

Проведенное нами исследование по изучению проявления архетипических элементов в рекламе показали, что в большинстве рекламных роликов имеет место использование архетипических образов [2]. В некоторых рекламных роликах используются несколько архетипов, дополняющих друг друга (архетип Заботливого и архетип Ребенка) или входящих в одну гендерную группу (архетипы Героя и Отца).

Таким образом, научный экскурс в проблему архетипической презентации в рекламной продукции демонстрирует актуальность и значимость заявленной проблематики, вместе с тем остается открытым вопрос о трансляции архетипического в рекламах различных стран и его восприятия

респондентами другой страны. Для этого в данной работе была поставлена цель выявления критериев предпочтения российской и казахстанской рекламы. Нами была выдвинута гипотеза, что в случае определения лежащих в основе рекламы ролевых образов, респонденты будут более высоко оценивать привлекательность рекламного ролика. Кроме того, мы предположили, что существует национальный архетип, опосредующий специфику создания и восприятия рекламы.

Результаты и их обсуждение. В рамках данного исследования предполагалось несколько этапов. *На первом этапе* были подобраны рекламные ролики, всего было отобрано 20 рекламных роликов (10 – российских (рис. 2) и 10 казахстанских (рис. 1))¹, которые соответствовали 10 ро-

левым архетипическим образам, определенным в наших ранних работах [2]. *На втором этапе* испытуемым предлагалось оценить рекламу по степени предпочтения от 10 (наиболее понравившаяся) до 1 (наиболее неприятная). *Третий этап* предполагал сопоставление каждого рекламного ролика одному из 10 ролевых образов: старуха, старик, мать, отец, дева, герой, ведьма, трикстер, девочка, мальчик.

В качестве испытуемых-экспертов выступили студенты второго и третьего курсов факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета и Казахстанского университета имени С. Аманжолова в общем количестве 112 человек, из них 22 мужчины и 90 женщин в возрасте от 20 до 25 лет.



Рис. 1. Казахстанская реклама
(1 – девочка; 2 – дева; 3 – мать; 4 – старуха; 5 – ведьма;
6 – мальчик; 7 – герой; 8 – отец; 9 – старик; 10 – враг)

¹ В подборе роликов использовалась только национальная реклама.



Рис. 2. Российская реклама
 (1 – мать; 2 – отец; 3 – старуха; 4 – старик; 5 – дева; 6 – герой;
 7 – ведьма; 8 – враг; 9 – мальчик; 10 – девочка)

С целью определения идентичности ролевого образа в транслирующем его рекламном ролике проводился однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) с выполнением условия однородности дисперсий (Leven). В рамках анализа были обнаружены статистически значимые различия по российской рекламе с транслирующим образом девы ($p = 0,02$) и по трем казахстанским роликам ($p < 0,05$), табл. 1.

Похожие тенденции наблюдаются и при идентификации рекламного ролика с трансляцией образа матери: 88 респондентов определили верно, тогда как 13 ошибочно отнесли данный ролик к образу девы. Действительно, если обратить внимание на трансляцию имажинаций матери в российской рекламе, то можно констатировать, что реклама эксплуатирует достаточно молодой образ матери, который практически схож с молодой девушкой (рис. 2).

Таблица 1

Различия в предпочтении рекламы в зависимости от идентификации ролевого образа в рекламе²

Ролевой образ	№ картинки рекламы	Параметры	1	2	3	4	ANOVA		Leven	
							F	p	F	p
Дева	5 Русская	ролевой образ	мать	дева	ведьма	девочка	F	p	F	p
		М (в баллах)	5,41	8,40*	6,38	4,75*	3,33	0,02	0,47	0,70
Старуха	4 Казах-станская	ролевой образ	мать	старуха	ведьма	–	–	–	–	–
		М (в баллах)	5,00	5,66	6,93*	–	3,67	0,03	0,99	0,37
Отец	8 Казах-станская	ролевой образ	герой	отец	старик	враг	–	–	–	–
		Среднее	6,00	7,21*	4,75*	6,00	4,41	0,00	1,32	0,24
Ведьма	5 Казах-станская	ролевой образ	дева	мать	старуха	ведьма	–	–	–	–
		М (в баллах)	5,30	5,34	5,80	3,97	2,53	0,04	1,68	0,16

Примечание. М – среднее арифметическое рассчитано в программе STATISTICA 10.0.

² Звездочкой обозначены статистически значимые апостериорные различия по критерию LSD.

Обнаруженные различия в привлекательности российской рекламы с трансляцией образа девы демонстрируют, что для респондентов, верно определяющих ролевой образ, лежащий в основе рекламного ролика, эта реклама является наиболее привлекательной

($M = 8,4$ балла). Необходимо отметить, что образ девы был правильно идентифицирован большинством респондентов – 80 человек, но при этом также значительное количество испытуемых (23) предположило, что в основе данной рекламы лежит образ матери (табл. 2).

Таблица 2

Матрица соответствия частоты определения ролевого образа в рекламе у всей выборки (русская реклама) N = 112

Ролевой образ	Старуха	Старик	Мать	Отец	Дева	Герой	Ведьма	Враг	Девочка	Мальчик
Старуха	108		1		3					
Старик		106		3		1		1		1
Мать	8		88		13		1		2	
Отец				45		63		4		
Дева			23		80		5		4	
Герой		9		60		34		8		1
Ведьма			1		5		106			
Враг		1		11		9		90		1
Девочка			1		2				109	
Мальчик		1						2		109

При определении в казахстанской рекламе образа старухи всего 38 респондентов сопоставили верно рекламный ролик и архетипический образ, тогда как у 73 человек при просмотре данной рекламы возникает ассоциация с образом ведьмы. При этом именно последние оценивают данную рекламу как наиболее привлекательную (6,93 балла), что статистически значимо выше, по сравнению с респондентами, увидевшими в этой рекламе мать ($M = 5$ баллов) и старуху ($M = 5,66$ балла). Аналогичное расхождение выявлено при определении архетипических образов в рекламе, эксплуатирующей фигуру ведьмы – 46 респондентов (табл. 3) увидели в ней старуху, оценив как наиболее привлекательную ($M = 5,8$ балла), против 37 респондентов, обнаруживших в рекламе ведьму, с оценкой в среднем 3,97 балла, с вероятностью ошибки менее 5 % (табл. 1). К тому же у 18 испытуемых-экспертов данная реклама ассоциируется с образом матери и у 10 – девы ($M = 5,3$ балла).

При анализе изображений реклам, использующих фигуры старухи и ведьмы, можно наблюдать идентичность в возрастном контексте – оба образа пожилые, тог-

да как в российской рекламе ведьма представлена в виде молодой соблазнительной женщины. Спутанность архетипа ведьмы в казахстанской рекламе объясняется отсутствием непосредственной выраженности в народном эпосе образа ведьмы как такового. Сложившееся зло представлено в виде демонического, прожорливого существа – Жалмауыз (ненасытный, прожорливый рот), олицетворяющего злую силу и выступающего в образе старухи, обитающей в безлюдных горах, степях или колодцах и пожирающей детей, людей и скот. Зло также олицетворено в образе Албасты (слово «ал» – взять, брать, «басты» – задавил), представленной в облике уродливой одноглазой женщины с длинными распущенными светлыми волосами, острыми когтями и копытами на ногах. Еще один образ безобразной старухи воплощен в казахстанских волшебных сказках в виде Мыстан-кемпир, подменяющей детей, пожирающей узников и т. д. Эти образы впоследствии стали употребляться для характеристики злобных, коварных женщин. В то же время в славянской и европейской мифологии можно найти как персонажи женского темного нача-

ла периода молодости, так и злых старух, а также трансформацию одной субстанции в другую («Вий», «Белоснежка» и др.). Молодая ведьма является соблазнительницей мужчин, увлекая их за собой чарующей, но

опасной красотой. Это, по всей видимости, обусловило эксплуатацию в европейской и российской рекламе образа ведьмы молодой, прекрасной и желанной (парфюмерия, сладости, средства гигиены и т. д.).

Таблица 3

Матрица соответствия частоты определения ролевого образа в рекламе у всей выборки (казахстанская реклама) N = 112

Ролевой образ	Старуха	Старик	Мать	Отец	Дева	Герой	Ведьма	Враг	Девочка	Мальчик
Старуха	38		1				73			
Старик	1	111								
Мать	35		70		1		5		1	
Отец		12		96		2		2		
Дева	3		6		87		1		15	
Герой				4		81		27		
Ведьма	46		18		10		35		3	
Враг		1		1		32		78		
Девочка					9				103	
Мальчик						2				110

Еще одна казахстанская реклама, по которой обнаружены статистически значимые различия – это реклама, эксплуатирующая роль отца (табл. 1). Респонденты, верно идентифицировавшие указанный образ (96 человек), показали наиболее высокие результаты при оценке этой рекламы ($M = 7,21$ балла, при $p = 0,000$), в отличие от респондентов, обнаруживших героя ($M = 6$ баллов) или старика ($M = 4,75$ балла). В данном случае удивительным является актуализация облика старика, который достаточно очевидно транслирует образ молодого мужчины, у которого в большей степени может наблюдаться сходство с героем (рис. 1, картинка № 8). В качестве обоснования такого выбора можно привести традиционную культуру Казахстана, где зачастую пожилые люди берут на себя функцию родителей, воспитывая внуков как своих детей.

Таким образом, можно утверждать, что точное определение ролевого образа позволяет оценивать рекламу как более привлекательную. В то же время реклама, в которой представленный персонаж угадывается с трудом, оценивается более позитивно для респондентов, определивших в ней несколько

ко иной, но схожий с транслируемым, образ. Полученные нами результаты подтверждают постулаты авторов (см. [4; 6]) о том, что чем точнее в рекламе используется архетипический образ, тем привлекательней она становится для потребителей. Необходимо отметить, что среди российской рекламы наиболее идентифицируемыми являются ролики с эксплуатацией возрастных полярностей – стариков и детей при спутанности реклам с образами отца и героя (табл. 2). Отличием казахстанской рекламы является спутанность образов старухи и ведьмы (табл. 3) при хорошей идентификации старика и детей.

В контексте нашего исследования важно было определить роль национального компонента в идентификации образа в рекламе. С этой целью проводился анализ с использованием критерия χ^2 Пирсона, позволяющего определить различия в идентификации рекламного ролика и ролевого образа между российской и казахстанской выборками. Результаты сопоставления рекламы и ролевых архетипических образов доказывают наличие кросс-культурного аспекта при восприятии рекламы (табл. 4).

Различия между российской и казахстанской выборками в сопоставлении рекламы и архетипов

Выборка	Рольевой образ	χ^2	Уровень значимости
Русская	мать	13,28	$p = 0,02090$
	враг	29,01	$p = 0,00014$
	дева	46,56	$p = 0,00000$
	герой	23,59	$p = 0,00134$
Казахская	старуха	14,45	$p = 0,00073$
	мать	14,70	$p = 0,01174$
	отец	23,46	$p = 0,00010$
	дева	80,51	$p = 0,00000$
	герой	7,90	$p = 0,04812$

Кросс-культурные различия устойчиво обнаруживаются при восприятии рекламы с образами матери, девы, героя, также имеет место различие в рекламе с архетипом врага в российской рекламе, старухи и отца в казахстанской рекламе. При восприятии рекламы с ипостасью матери устойчиво распознается респондентами российской выборки образ матери (82,3 %), тогда как респонденты казахстанской выборки всего 64 % отнесли к архетипу матери, а остальные по 14,3 % сопоставлены с архетипом девы и девочки и 7 % – с образом старухи.

Аналогичное восприятие можно наблюдать в российской рекламе с образом врага – 86 % респондентов идентифицировали врага, по сравнению с казахстанской, у которой всего 50 % опрошенных соотнесли с данным рольевым образом, а остальные проценты поровну распределены между ролями героя и отца. Та же картина наблюдается при восприятии ипостаси девы в рекламе с данным образом: российская выборка – 81 % идентифицировали правильно, тогда как 64 % казахстанских респондентов отнесли к образу матери.

Относительно идентификации казахстанской рекламы необходимо констатировать прежнюю спутанность в определении рольевого образа рекламного ролика, транслирующего образ старухи – примерно поровну разделилась российская выборка, относя к роли ведьмы и старухи, и 88 % казахстанских респондентов относят данную рекламу к образу ведьмы ($p = 0,001$). Интересно, но при отождествлении казахстанской рекламы

с эксплуатацией образа матери большинство российских респондентов (69 %) распознали точно, тогда как казахстанские потребители путались, относя к образу матери 50 % и, соответственно, 50 % к ипостаси старухи ($p = 0,01$). Здесь стоит отметить указанный ранее факт подмены старшим поколением роли родителей, имеющий место в казахстанских традициях, что возможно и обуславливает сложность в идентификации образа матери казахстанскими респондентами. Узнавание образа девы в рекламе с трансляцией одноименного архетипа большинство респондентов обеих стран идентифицировали верно (более 70 %). Основное отличие заключалось в размытости российской выборки данной рекламы по другим женским образам, тогда как казахстанские респонденты сконцентрировались на образе девочки 24 % ($p = 0,000$). По всей видимости, в данном случае имеет место национальный компонент, обуславливающий слияние двух образов в культурном сознании казахов. По-прежнему для казахстанских респондентов представляет сложность в распознавании образа отца в рекламе с трансляцией этой архетипической роли – 71 % сопоставляют с отцом, а 29 % со стариком, тогда как российская выборка более согласовано отнесла к образу отца 94 % ($p = 0,0001$). Единственная казахстанская реклама с эксплуатацией роли героя наиболее точно распознается казахстанской выборкой (88 %) и всего 12 % соотносят с образом врага ($p = 0,05$). В то же время 62 % российских респондента отождествляют с героем, 6 % – с отцом и 32 % – с врагом.

Закключение. Среди множества факторов, обуславливающих восприятие рекламы, мы выделяем наиболее важный компонент, оказывающий влияние на привлекательность рекламы для потребителя, в качестве которого выступает устойчивый ролевой архетипический образ.

Точная эксплуатация конкретного ролевого образа в рекламе делает ее более привлекательной для потребителя, в то же время спутанность используемого образа, задающего основную линию в рекламе, вносит аналогичное непонимание для респондентов, и в этой связи возникает сложность прогнозирования эффективности такой рекламы. Наиболее унифицированными ролевыми образами выступают архетипы, принадлежащие к возрастным полярностям – старики и дети в обеих странах, за исключением ролевого образа старухи, отождествляемого с архети-

пом ведьмы, что обусловлено культурными традициями и национальным эпосом.

Было доказано влияние национального компонента на восприятие ролевых образов в рекламе. Успешная идентификация архетипических образов в российской рекламе осуществляется российскими респондентами, что позволяет предположить национальное формирование этих ролевых образов, которые наделяются понятными для культуры особенностями. В то же время у российских испытуемых-экспертов не возникло сложности с определением архетипических образов, представленных в казахстанской рекламе. А респонденты из Казахстана ошибочно идентифицировали родительские образы и путали роль старухи и ведьмы. Полученные нами результаты можно объяснить традиционными формами семейного устройства в Казахстане.

Библиографический список

1. Валовая М. Д. Азы древнейшего ремесла, или Тринадцать бесед о рекламе и маркетинге. – М.: Нива XXI век, 1994. – 111 с.
2. Дмитриева Н. В., Перевозкина Ю. М., Перевозкин С. Б., Осколкова М. С. Категориальные оси восприятия рекламы // Управленец. – 2013. – № 3 (43). – С. 31–35.
3. Кафтанджиев Х. Герои и красавицы в рекламе. – СПб.: Питер, 2008. – 224 с.
4. Марк М., Пирсон К. Герой и бунтарь. Создание бренда с помощью архетипов. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.
5. Низовцева Н. Ф. Научно-методические основы социально-экономического воздействия рекламы на дифференцированные группы потребителей: дис. ... канд. экон. наук. – СПб., 2000. – 124 с.
6. Пендикова И. Г., Ракитина Л. С. Архетип и символ в рекламе. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2008. – 303 с.
7. Романенко В. П. Место рекламы в маркетинговых коммуникациях зарубежных и российских компаний: дис. ... канд. экон. наук. – М., 2006. – 192 с.
8. Торичко Р. А. Реклама как мифологическая коммуникативная система: дис. ... канд. филол. наук. – Барнаул, 2001. – 156 с.
9. Чернышев А. В. Русские архетипы в брендинге и эффективность телерекламы: автореф. ... канд. соц. наук. – Н. Новгород, 2011. – 32 с.
10. Щербакова Ю. П. Религиозные символы в современной рекламной коммуникации: дис. ... канд. филос. наук. – Н. Новгород, 2007. – 177 с.
11. Юнг К. Г. Душа и миф. Шесть архетипов. – Мн.: Харвест, 2004. – 400 с.
12. Bridgeforth B. W. Leadership As Role and Relationship in Social Dynamics: An Exploratory Study Seeking a Leadership Archetype: PhD. – Walden University, 2009. – 230 p.

Поступила в редакцию 01.03.2017

INFLUENCE ARCHETYPAL ROLE MODELS, THE PERCEPTION OF RUSSIAN AND KAZAKH ADVERTISING: INTERCULTURAL ASPECTS

Abstract. The analysis of advertising discourse is considered as having the subtext, hidden from direct, objective awareness of his actions and those of the unconscious in dialogue with the reference group. It is determined that the consumer perception of advertising is affected by the ability of the advertising message to attract the attention of consumers and the effectiveness of keeping the attention, as well as the impact on the emotions of the consumer and the strength of this impact, all the components that appeal to the unconscious layers of the human psyche. Examine the data on the application of the theory of archetypes in marketing, allowing you to call the consumer an unconscious need for the acquisition of goods. Conducted cross-cultural study of perception of advertising images in Russia and Kazakhstan. As the method uses multidimensional scaling – 10 classification of advertising characters Kazakhstan advertising and promotional 10 characters of the Russian advertising role 10 archetypal images and their evaluation according to the degree of preferences from 10 (most liked advertising) to 1 (most unpleasant). The results of one-way ANOVA, demonstrating the attractiveness of commercials in case the accurate identification of the consumer role archetypal image broadcasted by the advertisement. Describe empirical data demonstrating the existence of a national context in the perception and creation of advertising on the example of Kazakhstan and Russia.

Keywords: advertising, brand archetypes, role images, cross-cultural peculiarities.

References

1. Valovaya, M. D., 1994. *Azy drevnejshego remesla, ili Trinadcat' besed o reklame i marketinge* [Foundations of ancient crafts, or Thirteen conversations about advertising and marketing]. Moscow: Niva XXI Century Publ., 111 p. (in Russ.).
2. Dmitrieva, N. V., Perevozkina, Yu. M., Perevozkin, S. B., Oskolkova, M. S., 2013. *Kategorial'nye osi vospriyatiya reklamy* [Axis Categorical perception Manager of advertising]. *Upravlenets* [Manager], 3 (43), pp. 31–35 (in Russ., abstr. in Eng.).
3. Kaftandzhiev, H., 2008. *Geroi i krasavicy v reklame* [Heroes and beauty in advertising]. St. Petersburg: Piter Publ., 224 p. (in Russ.).
4. Mark, M., Pearson, K., 2005. *Geroj i buntar'*. *Sozдание brenda s pomoshh'yu arxetipov* [Hero and rebel. Creating a brand with the help of archetypes]. St. Petersburg: Piter Publ., 336 p. (in Russ.).
5. Nizovtseva, N. F., 2000. *Nauchno-metodicheskie osnovy social'no-e'konomicheskogo vozdejstviya reklamy na differencirovannye grupy potrebitel'j* [Scientific methodical bases of socio-economic impact of advertising on differentiated consumer groups]. *Cand. Sci. (Econom.)*. St. Petersburg, 124 p. (in Russ.).
6. Pendikova, I. G., Rakitina, L. S., 2008. *Arxetip i simbol v reklame* [Archetype and a symbol in advertising]. Moscow: UNITY-DANA Publ., 303 p. (in Russ.).
7. Romanenko, V. P., 2006. *Mesto reklamy v marketingovyx kommunikaciyax zarubezhnyx i rossijskix kompanij* [Advertising Place for marketing communications of foreign and Russian company]. *Cand. Sci. (Econom.)*. Moscow, 192 p. (in Russ.).
8. Torichko, R. A., 2001. *Reklama kak mifologicheskaya kommunikativnaya sistema* [Advertising as mythological communicative system]. *Cand. Sci. (Philol.)*. Barnaul, 156 p. (in Russ.).
9. Chernyshev, A. V., 2011. *Russkie arxetipy v brendinge i e'ffektivnost' telereklamy* [Russian archetypes in branding and effectiveness of TV advertising]. *Cand. Sci. (Social.)*. Nizhny Novgorod, 32 p. (in Russ.).
10. Shcherbakova, Y. P., 2007. *Religioznye simvoly v sovremennoj reklamnoj kommunikacii* [Religious symbols in modern advertising communication]. *Cand. Sci. (Philos.)*. Nizhny Novgorod, 177 p. (in Russ.).
11. Jung, K. G., 2004. *Dusha i mif. Shest' arxetipov* [The soul and the myth. Six archetypes]. Minsk: Harvest Publ., 400 p. (in Russ.).
12. Bridgeforth, B. W., 2009. *Leadership As Role and Relationship in Social Dynamics: An Exploratory Study Seeking a Leadership Archetype*. PhD. Walden University, 230 p.

Submitted 01.03.2017

Климов Владимир Михайлович

Заведующий кафедрой физической культуры и спорта, Новосибирский государственный технический университет, klvl77@yandex.ru., Новосибирск

Айзман Роман Иделевич

Доктор биологических наук, профессор, Новосибирский государственный педагогический университет, roman.aizman@mail.ru, Новосибирск

ОЦЕНКА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ И ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ 1–2-ГО КУРСОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. В статье представлены результаты исследования социально-психологической адаптации и психоэмоционального состояния студентов первого и второго курсов технического университета с использованием методик «Оценка социально-психологической адаптации» (по А. К. Осницкому), «Самооценка психических состояний» (по Г. Айзенку), «Оценка уровня реактивной и личностной тревожности» (по Ч. Д. Спилбергу, Ю. Л. Ханину), «Диагностика состояния агрессии» (по Басса-Дарки), «Определение уровня стрессоустойчивости». Установлено, что адаптационный потенциал и психическое состояние студентов обоих курсов находятся на оптимальном уровне. Обнаружены гендерные различия, выраженные в более высоком уровне адаптивности, доминирования, стрессоустойчивости, а также низкой тревожности и фрустрации у юношей. Выявлена сильная корреляционная взаимосвязь показателей психоэмоционального состояния студентов с уровнем их социальной адаптации.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, психоэмоциональное состояние, студенты, корреляционный анализ.

Введение. Сложный образовательный процесс в современных условиях обучения в вузе нередко вызывает напряжение психоэмоционального состояния студентов в связи с различными проблемами социально-бытового, эмоционального, когнитивного характера (значительная информационная загруженность, умственные нагрузки при подготовке и сдаче экзаменов, часто низкая двигательная активность, низкий уровень социальной защищенности, личные проблемы и т. д.), которые становятся стрессовыми факторами и могут привести к снижению их социально-психологической адаптации и эффективности обучения [7; 8; 11; 14].

Максимальные трудности испытывают студенты первого курса, поскольку происходит изменение их социального статуса, переход к самостоятельной деятельности, установление новых межличностных отношений в группе. Уже ко второму курсу обучения, когда завершаются процессы адаптации к вузу и новым социальным условиям функционирования, появляются другие задачи, связанные с определением дальнейшего профессионального пути, оценки соответствия выбранного профиля обучения и реальности, стабилизацией своего статуса [9].

В этой связи актуальным становится сопоставление показателей социально-психологической адаптации и психоэмоционального состояния студентов первого и второго курсов.

Цель работы: оценить взаимосвязь психоэмоционального состояния и социально-психологической адаптации девушек и юношей первого и второго курсов технического университета.

Методы. В исследовании принимали участие студенты 17–18 лет: 257 девушек (124 – 1-й курс, 133 – 2-й курс) и 276 юношей (132 – 1-й курс, 144 – 2-й курс) Новосибирского государственного технического университета (НГТУ).

Исследование проводилось в октябре – ноябре в 2015 г. и 2016 г. в первой половине дня (с 10 до 13 часов) с целью исключения воздействия мощного стрессового фактора – экзаменационной сессии [5] и периода острой адаптации после летних каникул [4].

Оценку показателей психического состояния проводили с использованием компьютерных программ [1; 10], которые включали следующие методики: «Оценка социально-психологической адаптации» (по А. К. Осницкому), «Самооценка психи-

ческих состояний» (по Г. Айзенку), «Оценка уровня реактивной и личностной тревожности» (по Ч. Д. Спилбергу, Ю. Л. Ханину), «Диагностика состояния агрессии» (по Басса-Дарки), «Определение уровня стессоустойчивости».

Статистическую обработку полученных данных проводили с использованием пакета программ Statistica 6.0, достоверность различий показателей между выборками оценивали по t-критерию Стьюдента для независимых выборок (при $p < 0,05$). Корреляционный анализ между показателями, характеризующими психоэмоциональное состояние и уровень адаптации, проведен

с использованием г-критерия Спирмена.

Результаты и их обсуждение. Анализ показателей социально-психологической адаптации студентов показал, что имеются гендерные различия, особенно выраженные на первом курсе (табл. 1). У юношей практически все параметры, отражающие уровень адаптации, самопринятия, эмоционального комфорта, внутреннего контроля и стремления к доминированию достоверно выше, чем у сокурсниц. На втором курсе эти различия менее выражены, поскольку юноши показали меньшие средние значения описанных параметров, а результаты девушек остались на одном уровне.

Таблица 1

Показатели социально-психологической адаптации студентов (по А. К. Осницкому), ($M \pm m$)

Показатели, в баллах	Девушки		Юноши		Нормы
	1-й курс	2-й курс	1-й курс	2-й курс	
Адаптивность	143,2 ± 1,8	144,4 ± 1,6	148,1 ± 1,9	140,2 ± 2,3*	68–136
Дезадаптивность	83,7 ± 3,2	85,9 ± 2,6	67,0 ± 2,5●	74,9 ± 2,6*●	68–136
Лживость	26,7 ± 0,7	25,8 ± 0,6	29,6 ± 0,6●	28,4 ± 0,6●	18–36
Принятие себя	45,6 ± 0,7	46,7 ± 0,6	46,8 ± 0,7	45,1 ± 0,8	22–42
Непринятие себя	14,7 ± 0,7	15,4 ± 0,6	11,4 ± 0,6●	13,8 ± 0,6*●	14–28
Принятие других	25,4 ± 0,5	24,9 ± 0,4	26,1 ± 0,4	25,2 ± 0,5	12–24
Непринятие других	15,9 ± 0,7	16,9 ± 0,6	14,0 ± 0,6●	16,1 ± 0,6*	14–28
Эмоциональный комфорт	25,8 ± 0,5	25,6 ± 0,5	26,7 ± 0,5	25,2 ± 0,6	14–28
Эмоциональный дискомфорт	17,1 ± 0,9	18,3 ± 0,7	12,6 ± 0,7●	15,2 ± 0,8*●	14–28
Внутренний контроль	57,4 ± 0,6	58,4 ± 0,7	57,7 ± 0,8	56,5 ± 0,8	26–52
Внешний контроль	22,1 ± 1,0	23,4 ± 0,8	16,9 ± 0,8●	18,6 ± 0,8●	18–36
Доминирование	10,5 ± 0,3	10,9 ± 0,3	11,4 ± 0,5	10,8 ± 0,3	6–12
Ведомость	13,7 ± 0,5	13,6 ± 0,5	11,4 ± 0,4●	11,6 ± 0,5●	12–24
Эскапизм	14,3 ± 0,5	13,5 ± 0,4	12,7 ± 0,4	12,6 ± 0,4	10–20
Интегральный уровень адаптации	3,71 ± 0,06	3,60 ± 0,05	4,00 ± 0,05●	3,8 ± 0,05*●	3
Интегральные показатели, в %					
Адаптация	64,3 ± 1,1	63,4 ± 0,9	69,4 ± 0,9●	65,8 ± 1,0*	40–60
Самопринятие	76,1 ± 1,0	75,6 ± 0,9	80,7 ± 0,9●	75,8 ± 1,1*	
Принятие других	66,8 ± 1,1	64,5 ± 1,1	69,9 ± 1,2	65,0 ± 1,2*	
Эмоциональный комфорт	62,4 ± 1,5	59,7 ± 1,3	69,5 ± 1,3●	64,4 ± 1,5*●	
Интернальность	66,4 ± 1,5	65,2 ± 0,9	72,3 ± 1,1●	70,1 ± 1,1●	
Стремление к доминированию	60,2 ± 1,5	60,7 ± 1,4	66,8 ± 1,1●	63,0 ± 1,4*	

Примечание: в данной и последующих таблицах * – достоверные различия между студентами 1-го и 2-го курсов ($p < 0,05$), ● – достоверные различия между юношами и девушками одного курса ($p < 0,05$).

Сходство результатов средних показателей адаптации у девушек первого и второго курсов и различия у юношей можно объяснить гендерными особенностями развития личности. Девушки уже к моменту поступления в вуз в большинстве завершают свое половое, физическое и психическое развитие, тогда как у юношей 17–18 лет продолжается еще созревание организма [2; 3]. Одной из характерных гендерных особенностей была отмечена более высокая эмоциональная устойчивость и внутренний контроль (интернальность) у юношей, в то время как у девушек преобладал уровень внешнего контроля [6; 13].

В целом интегральные показатели социально-психологической адаптации обследуемых студентов выше возрастных норм, ха-

рактеризующих средний уровень.

Более высокая эмоциональная устойчивость у юношей коррелирует с достоверно более низкой тревожностью по сравнению с девушками (табл. 2). Однако если у девушек она не изменялась на первом-втором курсе, то у юношей интегральный уровень тревожности и ее реактивный компонент несколько возрастали, что может быть обусловлено их «взрослением», повышением ответственности. В целом интегральный уровень тревожности студентов, оцененный по 5-балльной шкале, был ниже среднего уровня. Низкий уровень тревожности студентов может указывать на то, что они обладают достаточной уверенностью в себе, приспособленностью к социальным условиям обучения в вузе.

Таблица 2

Оценка реактивной и личностной тревожности (по Ч. Д. Спилбергу, Ю. Л. Ханинну), (M ± m)

Показатели, в баллах	Девушки		Юноши		Средний уровень
	1-й курс	2-й курс	1-й курс	2-й курс	
Реактивная тревожность	26,2 ± 1,0	25,9 ± 0,9	20,2 ± 0,8●	23,8 ± 0,9*	31–45
Личностная тревожность	42,2 ± 0,9	43,3 ± 0,8	34,9 ± 0,8●	36,9 ± 0,8●	
Интегральный уровень тревожности	2,6 ± 0,1	2,6 ± 0,1	1,9 ± 0,1●	2,2 ± 0,1*●	3

В результате корреляционного анализа мы выявили существенную взаимосвязь уровня тревожности с компонентами социально-психологической адаптации. По-

скольку данный анализ не выявил различий между студентами первого и второго курсов, мы привели результаты первого курса (табл. 3).

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа зависимости уровня тревожности и показателей социально-психологической адаптации

Показатели	Коэффициент корреляции (rS)	
	Уровень тревожности	
	девушки	юноши
Адаптивность	-0,59	-0,54
Дезадаптивность	0,77	0,62
Непринятие себя	0,66	0,57
Непринятие других	0,59	0,47
Эмоциональный дискомфорт	0,79	0,55
Внешний контроль	0,73	0,61
Ведомость	0,54	0,42
Уровень адаптации	-0,76	-0,52

Важной характеристикой эмоциональной сферы человека, которая влияет на социально-психологическую адаптацию студентов, наряду с тревожностью, является уровень

агрессивности. По результатам исследования мы представили средние значения индексов враждебности и агрессивности обследуемых студентов (табл. 4). Показатели

агрессивности и враждебности всех групп юношей и девушек находились в нормативных пределах и мало различались между курсами. Только уровень «враждебности» у юношей-второкурсников превосходил уровень первокурсников. Это мы связываем с повышением тревожности юношей второго курса, что также подтверждается обнаруженными нами умеренными положительными корреля-

ционными связями тревожности с агрессивностью и средними корреляционными связями тревожности с враждебностью (табл. 5). Достоверных различий между гендерными группами и курсами не установлено.

Следовательно, описанное психоэмоциональное состояние студентов способствовало их нормальному социальному и психологическому взаимодействию.

Таблица 4

Оценка состояния агрессии (по Басса-Дарки), (M ± m)

Показатели, в баллах	Девушки		Юноши		Норма
	1-й курс	2-й курс	1-й курс	2-й курс	
Индекс враждебности	10,1 ± 0,3	10,2 ± 0,3	8,6 ± 0,3●	9,8 ± 0,2*	4–10
Индекс агрессивности	15,5 ± 0,4	15,6 ± 0,4	15,5 ± 0,4	16,1 ± 0,4	17–25

Таблица 5

Результаты корреляционного анализа зависимости уровня тревожности с индексами враждебности и агрессивности

Коэффициент корреляции (rS)					
Показатели		Индекс враждебности		Индекс агрессивности	
		1-й курс	2-й курс	1-й курс	2-й курс
Уровень тревожности	девушки	0,55 ± 0,08	0,46 ± 0,08	0,31 ± 0,08	0,26 ± 0,09
	юноши	0,34 ± 0,08	0,51 ± 0,08	0,24 ± 0,08	0,24 ± 0,08

Одним из факторов, влияющих на адаптационные процессы организма к различным экстремальным условиям, является стрессоустойчивость. Анализ результатов оценки стрессоустойчивости показал, что все первокурсники и второкурсники в среднем характеризовались умеренным уровнем стрессоустойчивости (табл. 6). Однако юноши на каждом курсе обладали более высокой стрессоустойчивостью ($p < 0,5$) по срав-

нению с девушками, что соответствовало их более низкому уровню тревожности. На втором курсе уровень стрессоустойчивости у юношей практически не изменялся, тогда как у девушек он был ниже (абсолютные значения показателя выше). Эти данные свидетельствуют о большей пластичности и чувствительности женского организма к нагрузкам, в том числе учебным, по сравнению с юношами [12].

Таблица 6

Оценка уровня стрессоустойчивости в баллах, (M ± m)

Девушки		Юноши		Средний уровень
1-й курс	2-й курс	1-й курс	2-й курс	
40,5 ± 0,7	42,7 ± 0,7*	37,6 ± 0,7●	38,2 ± 0,8●	31–45

Корреляционный анализ показал достоверную отрицательную связь ($-0,57 < r_s < -0,39$ при $p = 0,001$) между стрессоустойчивостью и такими показателями социально-психологической адаптации, как дезадаптивность, непринятие себя, непринятие других, эмоциональный дискомфорт, ведомость как у юношей, так и у девушек на обоих курсах. Естественно, что между стрессоустойчиво-

стью и уровнем адаптации во всех выборках обнаружена положительная взаимосвязь ($0,48 < r_s < 0,51$ при $p = 0,001$).

Оценка психических состояний студентов обоего пола по уровню тревожности, фрустрации, агрессивности, ригидности с использованием методики Г. Айзенка подтвердила достоверные гендерные различия, заключающиеся в более низком уровне тре-

возности и фрустрации у юношей по сравнению с сокурсницами как на первом, так и на втором курсах (табл. 7). Это в определенной степени объясняет более высокий уровень адаптации юношей по сравнению

с девушками. Различий между студентами первого и второго курсов обоего пола по всем показателям не обнаружено, а выявленные значения укладывались в средний уровень.

Таблица 7

Оценка психических состояний (по Г. Айзенку), ($M \pm m$)

Шкалы, в баллах	Девушки		Юноши		Средний уровень
	1-й курс	2-й курс	1-й курс	2-й курс	
Тревожность	9,4 ± 0,3	9,9 ± 0,4	6,9 ± 0,3●	7,7 ± 0,3 ●	8–14
Фрустрация	7,8 ± 0,4	8,3 ± 0,4	5,0 ± 0,3●	5,8 ± 0,3 ●	
Агрессивность	9,2 ± 0,4	9,3 ± 0,3	8,9 ± 0,3	9,2 ± 0,3	
Ригидность	10,2 ± 0,4	10,3 ± 0,3	9,4 ± 0,4	10,1 ± 0,3	

Между адаптационным потенциалом и психическим состоянием студентов обоих курсов обнаружены отрицательные связи, за исключением агрессивности (табл. 8).

Таблица 8

Результаты корреляционного анализа зависимости уровня адаптации с показателями психического состояния

Показатели		Коэффициент корреляции (rS)			
		Тревожность	Фрустрация	Агрессивность	Ригидность
Уровень адаптации	девушки	-0,73	-0,71	-0,10	-0,44
	юноши	-0,54	-0,54	-0,08	-0,38

Примечание: в таблице приведены данные первого курса.

Таким образом, психоэмоциональное состояние и адаптационный потенциал студентов 1–2-го курсов технического университета характеризовался оптимальными показателями, соответствующими возраст-половым нормам. В то же время выявлены гендерные отличия, заключающиеся в более высокой адаптации и стрессоустойчивости, а также низкой тревожности и фрустрации у юношей. При этом в течение первого года обучения в вузе у девушек основные показатели психоэмоциональной сферы и адаптации практически не изменялись, тогда как у юношей наблюдался тренд

к ухудшению показателей, характеризующих психоэмоциональную сферу. Адаптационный потенциал студентов в значительной степени связан с их эмоциональным состоянием: высокие значения тревожности, фрустрации, враждебности, ригидности и низкий уровень стрессоустойчивости негативно влияют на социально-психологическую адаптацию.

Полученные данные позволяют рекомендовать использование психодиагностического мониторинга для оценки психического благополучия и адаптивности студентов к обучению в вузе.

Библиографический список

1. Лебедев А. В., Айзман Р. И., Рубанович В. Б., Айзман Н. И. Программа комплексной оценки здоровья и развития студентов высших и средних учебных заведений [Электронный ресурс] / Федеральная служба по интеллектуальной собственности, Новосибирский государственный педагогический университет. Новосибирск, 2013.
2. Габдреева Г. Ш. Гендерные различия адаптивности личности // Филология и культура. –

2016. – № 1 (43). – С. 338–347.
3. Галай И. А., Айзман Р. И., Богомаз С. А. Гендерные особенности субъективной оценки значимости базисных ценностей и возможности их реализации у студентов первого курса педагогического вуза // Сибирский психологический журнал. – 2015. – № 56. – С. 167–176.
4. Дроздова О. А., Опарина Н. М. Адаптация студентов к обучению в вузе: циклогенетический

- подход // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. – 2004. – № 2. – С. 8–12.
5. *Иванова А. А., Мамедова Н. Д., Пичугина Н. Н.* Сравнительная характеристика психоэмоционального состояния студентов первого и четвертого курсов обучения // Бюллетень медицинских интернет-конференций. – 2014. – Том 4, № 11. – С. 1245–1246.
6. *Ильин Е. П., Пинигин В. Г.* Структура эмоциональности как свойства личности // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. – Вып. 5. – С. 102–110.
7. *Казантинова Г. М., Власова Т. Н.* Психоэмоциональное состояние студентов, занимающихся в группе «освобожденные» // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2013. – № 3 (97). – С. 77–81.
8. *Костина Л. А., Миляева Л. М.* Социально-психологическая адаптация студентов к обучению в медицинском вузе // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 11. – С. 433–437.
9. *Кузнецова Л. Э., Кулешиова М. Ю.* Повышение адаптационного потенциала личности студентов в процессе их психологического сопровождения // Молодой ученый. – 2015. – № 23. – С. 877–879.
10. *Айзман Р. И., Лебедев А. В., Рубанович В. Б., Айзман Н. И.* Оценка социально-психологической адаптации и личностного потенциала студентов [Электронный ресурс] / Федеральная служба по интеллектуальной собственности, Новосибирский государственный педагогический университет. Новосибирск, 2013.
11. *Осухова Н. Г.* Психологическая помощь в трудных и экстремальных условиях: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
12. *Реброва Н. П., Чернышева М. П.* Функциональная межполушарная асимметрия мозга человека и психические процессы: учеб. пособие. – СПб.: Речь, 2004. – 80 с.
13. *Смирнов А. А., Живаев Н. Г.* Адаптация студентов и образ вуза: монография. – Ярославль: ЯрГУ, 2010. – 168 с.
14. *Узденова Ж. Р., Анаев М. А.* Изучение стрессоустойчивости студентов в процессе обучения в вузе // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2015. – № 37. – С. 35–39.
15. *Vianello M., Schnabel K., Sriram N., Nosek B.* Gender differences in implicit personality traits // *Personality and Individual Differences*. – 2013. – Vol. 55. – P. 994–999.
16. *Salgueira A., Costa P., Gonçalves M., Magalhães E., João M.* Individual characteristics and student's engagement in scientific research: a cross-sectional study // *BMC Medical Education*. – 2012. – Vol. 12. – P. 95.

Поступила в редакцию 11.02.2017

Klimov Vladimir Mihailovich

Head of the Department of Physical Education, Novosibirsk State Technical University, kvl77@yandex.ru., Novosibirsk

Aizman Roman Idelevich

Dr. Sci. (Biolog.), Prof., Novosibirsk State Pedagogical University, roman.aizman@mail.ru, Novosibirsk

ASSESSMENT OF SOCIAL PSYCHOLOGICAL ADAPTATION AND PSYCHOEMOTIONAL STATUS OF THE FIRST AND SECOND YEAR STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITY

Abstract. The article presents the results of the study of social psychological adaptation and psychoemotional state of the first and second year students of technical university by using the following methods: “Assessment of social psychological adaptation” (according to A.K. Osnitsky), “Self-assessment of mental states” (according to G. Eysenck), “Assessment of the level of reactive and personal anxiety” (according to Ch. D. Spielberg, Yu. L. Khanin), “Diagnosis of the state of aggression” (Bassa-Darka), “Determination of the stress resistance level”. It was established that the adaptation potential and mental state of the students are at an optimal level. But gender differences were found – the young men had higher adaptability, dominance, stress resistance and less anxiety and frustration level. A strong correlation relationship between the psychoemotional status of students and the level of their social adaptation has been revealed.

Keywords: social psychological adaptation, psychoemotional status, students, correlation analysis.

References

1. Ajzman, R. I., Lebedev, A. V., Ajzman, N. I., Rubanovich, V. B., 2013. Programma kompleksnoj ocenki zdorov'ya i razvitiya studentov vysshix i srednix uchebnyx zavedenij [Program of integrated assessment of health and development of students of higher and secondary educational institutions] [online]. Federal'naya sluzhba po intellektual'noj sobstvennosti, Novosibirskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet [Federal Service for Intellectual Property, Novosibirsk State Pedagogical University]. Novosibirsk (in Russ.).
2. Gabdreeva, G. Sh., 2016. Gendernye razlichiya adaptivnosti lichnosti [Gender differences in personal adaptability]. *Filologiya i kul'tura* [Philology and Culture], 1 (43), pp. 338–347 (in Russ., abstr. in Eng.).
3. Galaj, I. A., Ajzman, R. I., Bogomaz, S. A., 2015. Gendernye osobennosti sub'ektivnoj ocenki znachimosti bazisnyx cennostej i vozmozhnosti ix realizacii u studentov pervogo kursa pedagogicheskogo vuza [Gender peculiarities of the subjective evaluation of the importance of basic values and the possibility of their implementation in first-year students of a pedagogical university]. *Sibirskij psixologicheskij zhurnal* [Siberian Psychological Journal], 56, pp. 167–176 (in Russ., abstr. in Eng.).
4. Drozdova, O. A., Oparina, N. M., 2004. Adaptaciya studentov k obucheniju v vuze: ciklogeneticheskij podhod [Adaptation of students for higher education: a cycle-genetic approach]. *Chelovecheskij faktor: problemy psixologii i ehrgonomiki* [Human factor: problems of psychology and ergonomics], 2, pp. 8–12 (in Russ., abstr. in Eng.).
5. Ivanova, A. A., Mamedova, N. D., Pichugina, N. N., 2014. Sravnitel'naya xarakteristika psixoehmocional'nogo sostoyaniya studentov pervogo i chetvertogo kursov obucheniya [Comparative characteristics of the psychoemotional state of the students of the first and fourth years of study]. *Byulleten' medicinskix Internet-konferencij* [Bulletin of medical Internet conferences], 11, pp. 1245–1246 (in Russ., abstr. in Eng.).
6. Il'in, E. P., Pinigin, V. G., 2001. Struktura ehmocional'nosti kak svojstva lichnosti [Structure of emotionality as a personality]. *Psixologicheskie problemy samorealizacii lichnosti* [Psychological problems of self-realization of personality]. St. Petersburg: Publishing House of St. Petersburg State University, Issue 5, pp. 102–110 (in Russ.).
7. Kazantinova, G. M., Vlasova, T. N., 2013. Psixoehmocional'noe sostoyanie studentov, zanimayushchixsya v grupe "osvobozhdennye" [Psychoemotional state of students engaged in the group "liberated"]. *Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta* [Scientific notes of the P. F. Lesgaft University], 3 (97), pp. 77–81 (in Russ., abstr. in Eng.).
8. Kostina, L. A., Milyaeva, L. M., 2014. Social'no-psixologicheskaya adaptaciya studentov k obucheniju v medicinskom vuze [Socio-psychological adaptation of students to study at a medical university]. *Fundamental'nye issledovaniya* [Basic research], 11, pp. 433–437 (in Russ., abstr. in Eng.).
9. Kuznecova, L. Eh., Kuleshova M. Yu., 2015. Povyshenie adaptacionnogo potenciala lichnosti studentov v processe ix psixologicheskogo soprovozhdeniya [Increase of the adaptive potential of the personality of students in the process of their psychological support]. *Molodoj uchenyj* [Young Scientist], 23, pp. 877–879 (in Russ., abstr. in Eng.).
10. Lebedev, A. V., Ajzman, R. I., Ajzman, N. I., Rubanovich, V. B., 2013. Ocenka social'no-psixologicheskoy adaptacii i lichnostnogo potenciala studentov [Assessment of sociopsychological adaptation and personal potential of students] [online]. Federal'naya sluzhba po intellektual'noj sobstvennosti, Novosibirskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet [Federal Service for Intellectual Property, Novosibirsk State Pedagogical University]. Novosibirsk (in Russ.).
11. Osuhova, N. G., 2005. Psixologicheskaya pomoshh' v trudnyx i e'kstremal'nyx usloviyax [Psychological assistance in difficult and extreme conditions]. Moscow: Academy Publ., 288 p. (in Russ.).
12. Rebrova, N. P., Chernysheva, M. P., 2004. Funkcional'naya mezhpolusharnaya asimmetriya mozga cheloveka i psixicheskie processy [Functional interhemispheric asymmetry of the human brain and mental processes]. St. Petersburg: Speech, 80 p. (in Russ.).
13. Smirnov, A. A., Zhivaev, N. G., 2010. Adaptaciya studentov i obraz vuza [Adaptation of students and the image of the university]. Yaroslavl: YarSU, 168 p.
14. Uzdenova, Zh. R., Anaev, M. A., 2015. Izuchenie stressoustojchivosti studentov v processe obucheniya v vuze [Studying the stress-resistance of students in the process of studying at a university]. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii* [Problems and prospects of the development of education in Russia], 37, pp. 35–39. (in Russ., abstr. in Eng.).
15. Vianello, M., Schnabel, K., Sriram, N., Nosek, B., 2013. Gender differences in implicit personality traits. *Personality and Individual Differences*, 55, pp. 994–999.
16. Salgueira, A., Costa, P., Gonçalves, M., Magalhães, E., João, M., 2012. Individual characteristics and student's engagement in scientific research: a cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 12, pp. 95.

Submitted 11.02.2017

УДК 37.0

Степанов Павел Валентинович

Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Центра стратегии и теории воспитания личности, Институт стратегии развития образования Российской академии образования, setya-2005@yandex.ru, Москва

ПОНЯТИЕ «ВОСПИТАНИЕ» В СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Аннотация. В статье анализируются различные трактовки понятия «воспитание», которыми пользуются сегодня зарубежные и российские исследователи. Проведенный анализ позволил не только обобщить различные научные взгляды на воспитание и увидеть точки согласования мнений современных ученых, важные для продуктивного развития теории воспитания. Он позволил также обнаружить и известные разногласия в исследовательских позициях. Последние обусловлены, прежде всего, стремлением представителей научного сообщества акцентировать внимание на том или ином важном с их точки зрения аспекте воспитания или же, напротив, их неудовлетворенностью тем, что тот или иной аспект несправедливо превалирует в той объяснительной модели, которой пользуется научное сообщество. Кроме того, анализ различных определений понятия «воспитание» позволит нам точнее соотнести его с другими понятиями, такими как: развитие, социализация, образование, обучение.

Ключевые слова: воспитание, развитие, социализация, образование, обучение, исследовательский подход.

Обычно мы не испытываем серьезных трудностей в понимании того, что есть воспитание. Но вот дать четкое, исчерпывающее и непротиворечивое определение этому понятию бывает довольно затруднительно. Между тем от того, как исследователь определяет воспитание, во многом зависят дальнейший ход его научных рассуждений, разрабатываемые им системы или методики воспитания, предлагаемые им рекомендации педагогам-практикам. Воспитание чаще всего рассматривается как составляющая процесса образования. Правда не везде в мире для обозначения феномена воспитания используется соответствующий термин. Этот факт даже породил известный стереотип, согласно которому в англоязычных странах, не использующих специального термина «воспитание», будто бы отсутствует и само воспитание.

Цель статьи – представить результаты понятийно-терминологического анализа феномена «воспитание» в современной отечественной и зарубежной науке.

Как убедительно показала в своем исследовании А. С. Данилова, феномен, который в русском языке обозначается термином «воспитание», в английском языке обозна-

чается как минимум пятью различными терминами, «каждый из которых отражает лишь один из аспектов феномена» [6, с. 31]. Это и слово «*upbringing*», используемое чаще всего для обозначения семейного воспитания. Это и «*training*» – инструктирование, упражнение с целью подготовки к той или иной деятельности. Это и «*breeding*» – устаревшее, но все же иногда употребляемое слово, обозначающее формирование хороших манер. Это и «*raising*» – слово, используемое для обозначения заботы о детях в целом. И, наконец, это «*education*» – слово, используемое для обозначения «процесса, в результате которого развиваются интеллект и характер человека путем обучения или формального инструктажа в школе» [6, с. 31].

Чаще других в англоязычной педагогике используется термин «*education*», воспитательные смыслы которого при необходимости раскрываются уточняющими формулировками «*moraleducation*», «*socialeducation*», «*aestheticaleducation*», «*charaktereducation*» и т. п. Так, например, в США именно словосочетание «*charaktereducation*» чаще всего используют сегодня для обозначения того, что в России считается воспитанием. В XXI в., как полагает И. А. Тагунова, это

«самая быстроразвивающаяся школьная реформа в США» [20, с. 99]. Проблематика воспитания характера разрабатывается в трудах Э. Винна, И. Притчарда, Т. Ликона, М. Смита, А. Уильямса, Е. Шапса. Причем со временем понимание сути этого понятия меняется. Как замечает М. Смит, «в отличие от программ воспитания традиционного характера, которые базировались на протестантской этике, современные программы должны быть сосредоточены на формировании конкретных универсальных ценностей, таких как забота, равенство, свобода, благородство, трудолюбие, честность, доброта и уважение» [20, с. 109; 26, с. 16–20].

Думается, что эти изменения в понимании воспитания американскими педагогами можно связать с влиянием работ Дж. Ролза. По мнению некоторых исследователей [21, с. 33], работы Дж. Ролза, как и труды Л. Кольберга, М. Рокича, А. Вилдавски, оказали существенное влияние на воспитание в англоязычных странах. Так, Дж. Ролз обосновывал воспитание как процесс, в основе которого не должна лежать идея навязывания какого-то определенного образа жизни. Общество должно воспитывать в первую очередь чувство справедливости – уважение свободы граждан, ограничиваемой только свободой других граждан; заботу об обделенных обществом людях; толерантность, проявляемую даже по отношению к нетолерантным [17]. Похожие идеи развиваются и в современной европейской педагогике. Здесь они находят отражение в таком понятии, как «*socialeducation*» – гражданское воспитание. Один из его теоретиков Дж. Уайт призывает дистанцироваться от характерной, например, для Великобритании, традиции морального воспитания «с его акцентом на долг и обязанности» [2, с. 26; 25, с. 16] и сосредоточиться на развитии автономной личности, готовой действовать в обществе на основе терпимости, альтруизма, независимости и здравого смысла [2, с. 26–27].

Изменение в понимании воспитания происходит и в восточно-европейской педагогике. Здесь оно связано еще и с интенсивными процессами евроинтеграции. Примером этому может служить Чехия. Как отмечает О. И. Долгая, работой, обозначившей изменение взглядов чешских педагогов на воспи-

тание, стала статья Я. Кучеры «Размышления о необходимости обновления принципов воспитания». Кучера обосновал новые для Чехии ориентиры обновляемой системы воспитания. Среди них: «плюрализм взглядов и деидеологизация, демократизм и гуманизм, нравственность и терпимость, добровольность и самостоятельность при принятии решений учащимися, индивидуализация и коллективность» [7, с. 90–91; 24].

Отдельно следует сказать о понимании воспитания в контексте взгляда на образование как на формирование компетентностей школьников. Это представляется нам особенно интересным в связи с тем, что компетентности сегодня рассматриваются как значимые результаты деятельности педагога не только за рубежом, но и в России. Одним из ведущих специалистов, занимающихся данной проблемой, является немецкий исследователь Франц Вайнерт [27]. Обобщая различные взгляды на проблему компетентностей, он определил это понятие следующим образом: компетентности – это «имеющиеся у индивидуумов или могущие быть ими освоенными в процессе обучения когнитивные способности и умения для решения определенных проблем, а также сопряженные с ними мотивационные, волевые и социальные готовности и способности, позволяющие успешно и ответственно решать проблемы в сложных, комплексных ситуациях» [8, с. 98]. Присутствие в структуре компетентностей «социальных готовностей и способностей», формируемых обычно в процессе социализации и воспитания, говорит о том, что в понимании Ф. Вайнерта педагогическая деятельность, направленная на формирование компетентностей, включает в себя и то, что мы обычно называем воспитательной деятельностью [8]. Значимость последней Ф. Вайнерт обосновывает следующим образом: важен не только сам факт освоения школьниками неких когнитивных способностей, важно еще и ответственное их использование человеком. В этой связи исследователь считает необходимым сочетание процесса формирования когнитивных способностей с процессом формирования ценностных ориентаций, чтобы, по его словам, «когнитивные способности стали социально ценными и индивидуально-рефлексивными поведенческими

умениями» [8, с. 100]. Само же воспитание Ф. Вайнерт предлагает рассматривать скорее не как «наставление», а как «убеждение на основании соответствующего личного опыта о ценности определенных привычек или поведенческих партнеров, например, в рамках культуры (этоса) школы или класса» [8, с. 108].

Интересный взгляд на воспитание принадлежит другому немецкому исследователю – О. Рюле. Он трактует «воспитание как сумму разновекторных влияний окружающей детей среды: неосознанных и сознательных, планируемых и случайных» [19, с. 41]. В понимании воспитания О. Рюле, как видим, находят отражение процессы и стихийной социализации, и целенаправленного влияния общества на социальное развитие ребенка.

Этот взгляд переключается с господствовавшим одно время в советской и российской педагогике представлением о воспитании а) в широком социальном смысле, б) в широком педагогическом смысле, в) в узком педагогическом смысле и г) «еще более узком» педагогическом смысле. Для сторонников этого подхода: воспитание в широком социальном смысле – это всякое (как стихийное, так и целенаправленно организуемое) влияние на человека окружающей его действительности, в результате чего происходит его становление как члена общества; воспитание в широком педагогическом смысле – целенаправленное влияние общества на развитие человека и обретение им образа, адекватного культуре этого общества; воспитание в узком педагогическом смысле – целенаправленное влияние на развитие ценностных ориентаций человека, на развитие его ценностных отношений к окружающему миру, к другим людям, к самому себе; а воспитание в еще более узком педагогическом смысле – целенаправленное влияние на развитие конкретных личностных качеств человека, например, патриотизма, трудолюбия, милосердия и т. д.

Такая трактовка воспитания, по нашему мнению, излишне усложнена, а следовательно, неоперациональна, непрактична. Воспитывая, педагог стремится помочь детям стать добрыми и отзывчивыми, трудолюбивыми и самостоятельными, вежливыми и интеллигентными. То есть, воспитывая, он

способствует развитию ценностного отношения детей к человеку, к труду, к культуре – а это воспитание в третьем (узком педагогическом) смысле. Обозначение же понятием «воспитание» каких-то других феноменов, на наш взгляд, излишне, так как создает путаницу. Так, воспитание в первом (широком социальном) смысле есть ни что иное как «социализация», для воспитания во втором (широком педагогическом) смысле есть более подходящее понятие «образование», включающее в себя и процесс обучения, и процесс воспитания (именно так оно понимается и в Законе РФ «Об образовании»). Что же касается трактовки воспитания в четвертом (самом узком педагогическом) смысле, то это всего лишь частный случай, разновидность воспитания в третьем смысле.

Рассмотрим теперь конкретные определения воспитания, наиболее часто встречающиеся в современной российской педагогической литературе.

Известные исследователи М. И. Рожков и Л. В. Байбородова определяют воспитание как «педагогический компонент социализации, который предполагает целенаправленные действия по созданию условий для развития человека» [16, с. 13]. Из этого определения не вполне ясно, чем, собственно, воспитание отличается от обучения. Ведь и последнее можно также рассматривать как педагогический компонент социализации, который предполагает целенаправленные действия по созданию условий для развития человека – в частности, для развития его знаний, умений, навыков. Если же предположить, что авторы рассматривают обучение как составной элемент воспитания, то это вновь возвращает нас к непродуктивному пониманию воспитания в широком, в узком смысле и т. д.

Избежать этой двусмысленности попытался С. Д. Поляков, он определяет воспитание как «целенаправленное влияние на развитие личности школьника» [15, с. 10]. Понятие «личность», отмечает автор, по объему меньше, чем понятие «человек». В качества личности не входят умения, знания, навыки сами по себе, все это неличностное, если не стало ценным для самого человека, не стало мотивом его поведения. К качествам личности относят мотивы и потребности, идеалы и ценности человека. На

их развитие и ориентировано воспитание. Обучение же ориентировано на развитие знаний, умений, навыков человека. Такой подход к воспитанию нам представляется более точным.

Проблема соотношения воспитания с близкими ему по смыслу понятиями остро встает и в определении Н. Е. Щурковой. По ее мнению, воспитание – это «процесс введения ребенка в контекст общечеловеческой культуры, обретение ребенком способности жить на уровне культуры, воссоздавать ее достижения и созидать новые материальные и духовные ценности» [23, с. 11]. Здесь возникает уже вопрос об отличии так понимаемого воспитания от образования, которое также можно рассматривать как процесс введения ребенка в контекст культуры, результатом которого может быть обретение ребенком образа (отсюда, возможно, и слово «образование»), адекватного культуре окружающего его общества. И тогда становится не ясным, в чем же разница между ними. Пояснение автора – «границы воспитания расширяются и включают в свое содержание обучение и образование в качестве средства воспитания» – еще больше запутывает понимание, поскольку теперь уже не ясно, что для автора есть образование и в чем он видит отличие образования от обучения. К сожалению, об этом автор умалчивает, и заявление «образование есть средство воспитания» остается непроясненным.

Зато Н. Е. Щуркова объясняет, почему обучение необходимо рассматривать в качестве средства воспитания. «Знания и умения, – пишет автор, – опосредуют отношения. А обучение, обеспечивающее наличие знаний и выработку умений, является в таком случае средством воспитания, обеспечивающего, в свою очередь, формирование ценностных отношений ребенка» [23, с. 30]. Эти объяснения вполне логичны. Однако опосредованность отношений знаниями и умениями (а воспитания обучением) не представляется нам столь однозначной. Для того чтобы убедиться в этом, достаточно представить себе дурно воспитанного и хамоватого отличника-умницу, а также плохо обученного, но доброго и отзывчивого альтруиста, увы, не обладающего какими бы то ни было глубокими знаниями и умениями.

На наш взгляд, обучение не является не-

обходимым, обязательным средством воспитания – оно лишь может выступать в качестве такового, оставаясь самостоятельным и самоценным (что не отрицает и Н. Е. Щуркова) педагогическим феноменом. А потому, наверное, не стоит рассматривать обучение только сквозь призму воспитания и представлять как составную его часть.

Загронутая Н. Е. Щурковой проблема опосредованности воспитания подробно рассматривается в работах другого исследователя – Ю. С. Мануйлова. Он считает, что воспитание будет малоэффективным, если среда, окружающая школьника, мешает этому. Придавая среде первостепенное значение, Ю. С. Мануйлов делает попытку описать воспитание на языке средового подхода. Воспитание, с его точки зрения, это процесс «средовой диагностики, средового проектирования и средового продуцирования воспитательного результата» [11, с. 109].

Автор одного из популярных учебников по педагогике И. П. Подласый определяет воспитание следующим образом: «специально организованное, управляемое и контролируемое взаимодействие воспитателей и воспитанников, конечной своей целью имеющее формирование личности, нужной и полезной обществу» [14, с. 7]. Такое определение воспитания, безусловно, более четко и понятно. Однако оно настораживает своей излишней жесткостью. Ведь если мы будем смотреть на личность воспитанника только с позиции ее полезности для общества, не повлечет ли это за собой равнодушного, пренебрежительного, негативного отношения к тем, кто по какой-либо причине не стал или не может стать полезным обществу? Думается, если уж мы и говорим о личности как цели воспитания, то должны это делать безотносительно к ее полезности для общества. Личность – самоценность, не нуждающаяся в каком бы то ни было обосновании или оправдании.

Именно такая идея – идея самоценности личности человека – была положена в основу понимания воспитания О. С. Газманом. В своих работах этот исследователь подчеркивал значимость воспитания именно для личности человека. Он делал акцент не на приведении личности в соответствие с тем или иным стандартом воспитанности или требованием общественной полезности,

а на развитии ее внутреннего потенциала. В понимании О. С. Газмана этот внутренний потенциал личности как раз и актуализируется воспитанием. Эта мысль была положена им в основу рассмотрения воспитания как помощи ребенку в его самоопределении [3, с. 48]. Причем, как справедливо отмечает автор, «смысл самоопределения нельзя отрывать от контекста человека как существа общественного: человек живет для других людей, для общества, общество – для человека» [3, с. 51–52]. Таким образом, воспитание по О. С. Газману – «это сотрудничество поколений, совместная выработка ценностей, норм, задач, социальной деятельности, т. е. духовное творчество старших и младших, продуктом которого является жизненная позиция» [3, с. 51].

Схожие взгляды находим и у других исследователей, в частности, у Е. В. Бондаревской и С. В. Кульневича. В их трактовке «воспитание (от древнерусск. възпитание – возвышенное, духовное питание человека, связанное с умением извлекать скрытое) – деятельность по развитию духовного мира личности, направленная на оказание ей педагогической поддержки в самоформировании своего нравственного образа. Воспитание может быть рассмотрено и как процесс самоорганизации личности средствами своих внутренних ресурсов, требующих определенной внешней инициации» [1, с. 38]. Отметим здесь стремление авторов рассмотреть воспитание в рамках гуманистического мировоззрения. Несомненным достоинством этого определения является также четкая и прозрачная позиция его авторов относительно соотношения категорий «воспитание», «обучение», «образование» (как мы уже отмечали, это слабое место многих подходов к воспитанию). Е. В. Бондаревская и С. В. Кульневич не уходят от этого вопроса и не пытаются завуалировать ответ на него простым (без всяких пояснений) декларированием формального соотношения данных понятий. Обучение в их понимании – деятельность, равноценная воспитанию, но имеющая свою, отличную от воспитания, специфику. Оно «направлено на формирование опыта понимания научных и человеческих ценностей и явлений окружающего мира» [1, с. 40], что само по себе еще не обеспечивает нравственного развития ребенка –

эту проблему решает уже воспитание. Обучение не может быть заменено воспитанием. Конечно, пишут авторы, нельзя отрицать наличие воспитательных функций в обучении. Однако, «имея принадлежность к процессу обучения, их и следует рассматривать как составную часть именно этого процесса» [1, с. 39]. И обучение, и воспитание имеют общую цель – развитие ребенка. Через них осуществляется образование – то есть, как метафорически определяют его Е. В. Бондаревская и С. В. Кульневич, «творение образа Человека в индивиде» [1, с. 27, 36].

К недостаткам данного определения воспитания можно отнести, пожалуй, только следующее, наблюдаемое в тексте, противоречие – развитие духовного мира личности напрямую связывается авторами с возвышенным, нравственным развитием ребенка. Между тем, понятие «духовность», пришедшее в педагогику из сферы религии, не имеет однозначно позитивной окраски. В религиозной традиции (а религиозные идеи, судя по всему, лежат в основе многих теоретических построений Е. В. Бондаревской и С. В. Кульневича) и дьявол – духовное существо, и зло может быть духовно, и безнравственное может быть порождением духовного мира. В этой связи протоиерей Евгений Шестун, автор учебного пособия «Православная педагогика», замечает: «Сегодня учителям, родителям, да и всем взрослым и юным нужно быть особенно осмотрительными, когда дело касается духовного мира. Надо помнить, что не каждый дух от Бога» [22, с. 17].

Как нам кажется, отождествлять «духовное» и «нравственное» в воспитании не следует. В связи с этим можно либо вообще отказаться от обращения педагогики к сфере духовного бытия (что было бы, наверное, несправедливо, поскольку воспитание действительно имеет отношение к духовному миру человека), либо отказаться от прямого отождествления воспитания исключительно с нравственным развитием ребенка, что повлечет за собой признание существования и такой практики воспитания, которая способствует развитию в человеке безнравственных черт личности, является порождающей зло. Такое воспитание, к сожалению, действительно существует – в криминальных группировках, в экстремистских моло-

дежных объединениях, в фундаменталистских религиозных организациях и т. д. Этот, второй, вывод представляется нам более правильным, поскольку позволяет увидеть все многообразие практики воспитания и обратить внимание педагогической науки на возможные негативные ее проявления.

Очень точно данная мысль отражена в определении воспитания, данном известным исследователем А. В. Мудриком: «Воспитание – это относительно осмысленное и целенаправленное возвращение человека, более или менее последовательно способствующее адаптации человека в обществе и создающее условия для его обособления в соответствии со спецификой целей групп и организаций, в которых оно осуществляется» [12, с. 165]. Можно воспитать и порядочного человека, – отмечает А. В. Мудрик, – и религиозного фанатика, преступника.

Кроме этого, исследователь, рассматривая воспитание как «относительно социально контролируемую социализацию» [12, с. 164], вводит понятие «человек – жертва социализации». Причина появления жертв социализации, по мнению автора, – в присущем процессу и результату социализации (а значит, и воспитания) внутреннем противоречии «между степенью приспособленности человека к обществу и мерой обособленности его в обществе» [13, с. 13]. «Величина, острота и проявленность описанного конфликта, – продолжает А. В. Мудрик, – связаны как с типом культуры общества, в которой развивается и живет человек, так и со стилем воспитания, характерным для общества в целом, для тех или иных социокультурных слоев, конкретных семей и воспитательных организаций, а также с особенностями самого человека» [13, с. 14]. Большую роль здесь автор отводит и господствующей в обществе мировоззренческой установке: гуманистической или нигилистической [13, с. 14].

О двух этих мировоззренческих установках, лежащих в основе воспитания, пишет и Д. В. Григорьев. «Если гуманистическое воспитание, – отмечает он, – поддерживает самодвижение человека, укрепляет его в стремлении к свободе, способствует личностному росту, то нигилистическое воспитание отказывает человеку в самодвижении, которое есть его сущность, отбирает у чело-

века бремя свободы и ответственности, и тем самым разрушает личность, превращая ее в социальную “пешку”» [5, с. 48]. Сам же феномен воспитания Д. В. Григорьев понимает как со-бытие взрослого и ребенка. Используя это понятие, исследователь стремится подчеркнуть не физическую, но духовную сущность взаимодействия воспитателя и воспитанника. Воспитание, по его словам, – это «духовная практика (встреча идеальных планов сознания взрослого и ребенка), к тому же дискретная (прерывная), осуществляющаяся от встречи к встрече, от события к событию» [4, с. 56]. Здесь «взрослый совершает духовное усилие, направленное на приобщение ребенка к миру человеческих норм и ценностей. Если ребенок откликается на это усилие, резонирует ему, выходит из натурального плана встречи со взрослым в идеальный (духовный) план, то происходит событие воспитания (физическая встреча становится со-бытием личностей)» [4, с. 56].

Существует еще одно весьма распространенное определение воспитания как «управления процессом развития личности через создание благоприятных для этого условий» [9, с. 12]. Данная трактовка связана с именами таких ученых, как Х. Й. Лийметс, Л. И. Новикова, В. А. Караковский, Н. Л. Селиванова. Это определение также имеет своих критиков. Наиболее распространенные замечания касаются встречающегося здесь слова «управление». Не является оно указанием на авторитарный характер воспитания? Позволительно ли педагогу «управлять»?

На наш взгляд, поводов для подобных критических выводов тут нет. И рассмотренное воспитание как управление представляется нам не просто оправданным, но даже, как уже было отмечено, весьма удачным. Заметим – в данном определении говорится не об управлении ребенком (что действительно дало бы повод говорить об авторитарности), а об управлении процессом развития личности ребенка. Кроме того, авторы поясняют: управление через создание благоприятных условий. То есть управлять развитием – это значит создавать благоприятные условия для развития. Данный подход представляется нам наиболее убедительным. Определение небольшое по объему. В нем сведены к оптимальному минимуму все возможные уточ-

нения, пояснения, оговорки, подчеркивания нюансов, а это немаловажно для удобства его использования. В нем четко обозначена специфика цели воспитания – развитие личности ребенка. Наконец, в нем наиболее удачно отражена суть феномена воспитания – управление через создание благоприятных условий.

Следует заметить, что далеко не все

в развитии личности ребёнка связано с его воспитанием. Личностное развитие может происходить и в процессе непреднамеренного влияния общества на ребенка – то есть в процессе стихийной социализации, и в процессе самостоятельного конструирования ребёнком своей индивидуальной картины мира – то есть в процессе его саморазвития.

Библиографический список

1. *Бондаревская Е. В., Кульневич С. В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студ. сред. и высш. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК. – Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
2. *Воскресенская Н. М.* Современная общеобразовательная школа Англии // Структура и учебно-воспитательный процесс в 12-летней общеобразовательной школе западноевропейских стран. – М.: Институт теории образования и педагогики РАО, 2001. – С. 8–33.
3. *Газман О. С.* Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М.: МИРОС, 2002. – 296 с.
4. *Григорьев Д. В.* Воспитание в сети событий // Воспитательная работа в школе. – 2006. – № 6. – С. 49–58.
5. *Григорьев Д. В.* Нигилизм versus гуманизм в воспитании // Воспитание успешно, если оно системно: материалы первых всероссийских педагогических чтений, посвященных творческому наследию академика РАО Людмилы Ивановны Новиковой. – М.: МПГУ, 2006. – С. 44–49.
6. *Данилова А. С.* Организация воспитания в частных школах-пансионах Великобритании. – Ульяновск: МДЦ, 2010. – 114 с.
7. *Долгая О. И.* Новые цели и принципы воспитания в чешской системе образования на рубеже XX–XXI вв. // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 5. – С. 89–93.
8. *Загвоздкин В. К.* Теория и практика применения стандартов в образовании. – М.: Народное образование, НИИ школьных технологий, 2011. – 344 с.
9. *Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. Л.* Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. – М.: Новая школа, 1996. – 155 с.
10. *Крылова Н. Б.* Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000. – 298 с.
11. *Мануйлов Ю. С.* Средовой подход в воспитании. – М.; Нижний Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. – 157 с.
12. *Мудрик А. В.* Общение в процессе воспитания: учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 320 с.
13. *Мудрик А. В.* Три ипостаси человека в процессе социализации // Вопросы воспитания. – 2012. – № 4. – С. 3–16.
14. *Подласый И. П.* Педагогика: Новый курс: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 2: Процесс воспитания. – 256 с.
15. *Поляков С. Д.* Психопедагогика воспитания и обучения. Опыт популярной монографии. – М.: Новая школа, 2004. – 160 с.
16. *Рожков М. И., Байбородова Л. В.* Организация воспитательного процесса в школе: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 256 с.
17. *Ролз Дж.* Теория справедливости. – Новосибирск: Изд-во НГУ, 1995. – 446 с.
18. *Степанов П. В.* Современная теория воспитания: словарь-справочник. – М.: Изд-во АНО Издательский дом «Педагогический поиск», 2017. – 48 с.
19. *Сухин И. Г.* Школьные управляющие советы в Германии и проблематика теорий воспитания и социализации // Образовательная среда как фактор воздействия на деятельность школьных управляющих советов: материалы 21-й международной научно-практической конференции (22 апреля 2016 года, г. Москва). – М.: РИТМ, 2016. – 80 с.
20. *Тагунова И. А.* Знания, обогащающие теорию и практику воспитания в США // Отечественная и зарубежная педагогика, – 2016. – № 2. – С. 99–115.
21. *Тагунова И. А., Селиванова Н. Л., Исаева М. А.* Теоретико-методологические ориентиры моделей воспитания в англоязычных странах // Вестник православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия IV: «Педагогика. Пси-

хология». Выпуск 3 (38). 2015. – С. 20–36.
 22. Шестун Евгений Православная педагогика. – М.: Православная педагогика, 2001. – 576 с.
 23. Щуркова Н. Е. Новое воспитание. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 132 с.
 24. Kucera J. Uvahyo inovácii principov vychovy // Pedagogicka revue. – 1991. – № 10. – S. 97–98.
 25. Personal and Social Education. Philosophical

Perspectives / ed. P. White. – L., 1989. – 188 p.
 26. Smith M. R. Contemporary character education. Principal Leadership (High School Ed.). – 2006. – № 6 (5). – P. 16–20.
 27. Weinert F. E. Concept of Competence. Contribution within the OECD-Projekt Definition and Section of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. Neuchatel: Bundesamt fur Statistik, 1999. – 44 p.

Поступила в редакцию 18.02.2017

Stepanov Pavel Valentinovich

Cand. Sci. (Pedag.), senior researcher Center of Strategy and Theory of Education of the Personality, FSSI Institute of Strategy of the Development of Education the Russian Academy of Education, semya-2005@yandex.ru, Moscow.

**THE CONCEPT OF “UPBRINGING”
 IN MODERN PEDAGOGICAL STUDIES**

Abstract. This article gives analysis of various interpretations to the notion of “upbringing”, used today by Russian and foreign researchers. The conducted analysis provided an opportunity not only to summarize various scientific views on upbringing and find out the points of convergence among modern scholars, important for the productive development of the theory of upbringing. It also made possible to discover certain differences in their research positions. The last ones are conditioned primarily due to aspiration of the representatives of the scientific community to focus their attention on this or that particularly important aspect of upbringing, as they see it, or, on the contrary, by their dissatisfaction with the fact that one or other aspect of upbringing unjustly prevails within the explanatory model, which is used by the scientific community. Besides, the analysis of the various definitions of the term “upbringing” will allow us to correlate it more accurately with other notions, such as: development, socialization, education, and instruction.

Keywords: upbringing, development, socialization, education, instruction, the research approach.

References

1. Bondarevskaya, E. V., Kulnevich, S V., 1999. Pedagogika: lichnost v gumanisticheskix teoriyax i sistemax vospitaniya [Pedagogy: personality in humanistic theories and systems of education]. Rostov-on-Don: Creative Center “Master” Publ., 560 p. (in Russ.)
 2. Voskresenskaya, N. M., 2001. Sovremennaya obshcheobrazovatel'naya shkola Anglii [Secondary modern school England]. Struktura i uchebno-vospitatel'nyy process v 12-letney obshcheobrazovatel'noy shkole zapadnoevropeyskix stran [Structure and educational process in 12-year-old secondary school of Western European countries]. Moscow: Institut teorii obrazovaniya i pedagogiki RAO Publ., pp. 8–33. (in Russ.)
 3. Gazman, O. S., 2002. Neklassicheskoe vospitanie: Ot avtoritarnoy pedagogiki k pedagogike svobody [Non-classical education: From authoritarian pedagogy pedagogy of freedom]. Moscow: MIROS Publ., 296 p. (in Russ.)
 4. Grigorev, D. V., 2006. Vospitanie v seti sobytiy [Education in network events]. Vospitatelnaya rabota v shkole [Educational work in school], 6, pp. 49–58. (in Russ.)
 5. Grigorev, D. V., 2006. Nihilizm versus gumanizm v vospitanii [Nihilism versus humanism in education]. Vospitanie uspešno esli ono sistemno: materialy pervykh vserossiyskikh pedagogicheskikh chteniy posvyashchennykh tvorcheskomu naslediyu akademika RAO Lyudmily Ivanovny Novikovoy [Education successful if they systematically: proceedings of the first all-Russian pedagogical readings dedicated to the creative legacy of academician Lyudmila Ivanovna Novikova]. Moscow: Moscow State Pedagogical University Publ., pp. 44–49 (in Russ.)
 6. Danilova, A. S., 2010. Organizaciya vospitaniya v chastnyx shkolax-pansionax Velikobritanii [Organization of education in private boarding schools in the UK]. Ulyanovsk: JSC “ICC” Publ., 114 p. (in Russ.)
 7. Dolgaya, O. I., 2016. Novye celi i principy vospitaniya v cheshskoy sisteme obrazovaniya na rubezhe XX–XXI vv. [New goals and principles of education in the Czech education system at the

- turn of XX–XXI centuries]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* [National and foreign pedagogy], 5, pp. 89–93 (in Russ).
8. Zagvozdkin, V. K., 2011. *Teoriya i praktika primeneniya staandartov v obrazovanii* [Theory and practice of application of standards in education]. Moscow: Education, research Institute of school technologies publ., 344 p. (in Russ).
9. Karakovskiy, V. A., Novikova, L. I., Selivanova, N. L., 1996. *Vospitanie? Vospitanie... Vospitanie! Teoriya i praktika shkolnykh vospitatelnykh sistem* [Education? Education... Education! Theory and practice of school educational systems]. Moscow: New school Publ., 155 p. (in Russ).
10. Krylova, N. B., 2000. *Kulturologiya obrazovaniya* [Cultural studies of education]. Moscow: Education Publ., 298 p. (in Russ).
11. Manuylov, Yu. S., 2002. *Sredovoy podhod v vospitanii* [Environmental approach in education]. Moscow; Nizhny Novgorod: Volga-Vyatka Academy of state service Publ., 157 p. (in Russ).
12. Mudrik, A. V., 2001. *Obshchenie v processe vospitaniya* [Communication in the process of education]. Moscow: Pedagogical society of Russia, 320 p. (in Russ).
13. Mudrik, A. V., 2012. *Tri ipostasi cheloveka v processe socializatsii* [Three persons of a person in the socialization process]. *Voprosy vospitaniya* [Issues of education], 4, pp. 3–16 (in Russ).
14. Podlasyy, I. P., 2001. *Pedagogika Novyy kurs* [Pedagogika: Novyy kurs]. Moscow: Gumanit. Izd. Tsentr VLADOS, book 2: *Protsess vospitaniya*, 256 s. (in Russ).
15. Polyakov, S. D., 2004. *Psihopedagogika vospitaniya I obucheniya Opyt populyarnoy monografii* [Psychopedagogy of education and training. Experience popular monographs]. Moscow: New school Publ., 160 p. (in Russ).
16. Rozhkov, M. I., Bayborodova, L. V., 2001. *Organizatsiya vospitatelnogo processa v shkole* [Organization of educational process in schools]. Moscow: Gumanit. ed. center VLADOS, 256 p. (in Russ).
17. Rolz, Dzh., 1995. *Teoriya spravedlivosti* [A theory of justice]. Novosibirsk: Novosibirsk State University Publ., 446 p. (in Russ).
18. Stepanov, P. V., 2017. *Sovremennaya teoriya vospitaniya: slovar-spravochnik* [Modern theory of education: dictionary]. Moscow: Pedagogical search Publ., 48 p. (in Russ).
19. Suhin, I. G., 2016. *Shkolnye upravlyayushchie sovety v Germanii i problematika teorii vospitaniya i socializatsii* [School governing boards in Germany and problematic theories of education and socialization]. *Obrazovatel'naya sreda kak faktor vozdeystviya na deyatelnost shkolnykh upravlyayushchikh sovetov* [The Educational environment as a factor of influence on the activities of school governing councils]. Moscow: RITM Publ., 80 p. (in Russ).
20. Tagunova, I. A., 2016. *Znaniya obogashchayushchie teoriyu i praktiku vospitaniya v SSHA* [Knowledge, enriching the theory and practice of education in the U.S.]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* [Domestic and foreign pedagogy], 2, pp. 99–115 (in Russ).
21. Tagunova, I. A., Selivanova, N. L., Isaeva, M. A., 2015. *Teoretiko-metodologicheskie orientiry modeley vospitaniya v angloyazychnykh stranakh* [Theoretical and methodological guidance of educational models in English-speaking countries]. *Vestnik pravoslav'nogo Svyato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta Seriya IV Pedagogika Psihologiya* [Vestnik St. Tikhon Orthodox humanitarian University. Series IV: "Pedagogy. Psychology"], 3 (38), pp. 20–36 (in Russ).
22. Shestun, Evgeniy, 2001. *Pravoslav'naya pedagogika* [Orthodox pedagogy]. Moscow: Orthodox pedagogy Publ., 576 p. (in Russ).
23. Shchurkova, N. E., 2000. *Novoe vospitanie* [The new education]. Moscow: Pedagogical society of Russia, 132 p. (in Russ).
24. Kucera, J., 1991. *Uvahy o inovacii principov vychovy*. *Pedagogicka revue*, 10, pp. 97–98.
25. White, P., ed., 1989. *Personal and Social Education*. Philosophical Perspectives. L., 188 p.
26. Smith, M. R., 2006. *Contemporary character education. Principal Leadership (High School Ed.)*, 6 (5), pp. 16–20.
27. Weinert, F. E., 1999. *Concept of Competence. Contribution within the OCED-Projekt Definition and Section of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. Neuchatel: Bundesamt fur Statistik.

Submitted 18.02.2017

УДК 159.922.7+793.7

Кареш Гамзе

Магистр педагогики, Университет Эскишехир Османгази, gmzkaraer26@gmail.com, Эскишехир, Турция

Тезель Езден

Профессор факультета образования, Университет Эскишехир Османгази, ozden.tezel@gmail.com, Эскишехир, Турция

ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИВАЮЩИХ ИГР И ЭФФЕКТА ИГРУШЕК ВО ВРЕМЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Описывается исследование научной концепции повышения эффективности образовательного процесса при использовании развивающих игр и игрушек в учреждениях дошкольного образования. Данное исследование было проведено на одной группе детей с использованием экспериментальных методов пре-тест и пост-тест. С целью изучения влияния развивающих игр и игрушек на детей был проведен сравнительный анализ различий между результатами тестирования методами пре-тест и пост-тест. С этой целью были разработаны устные вопросы и ответы, используемые в качестве инструкции до и после пре-теста и пост-теста. В процессе исследования были собраны и изучены данные. Исследование было проведено с тринадцатью дошкольниками в одном из детских учреждений Эскишехир (Турция). Использовались описательные методы анализа данных. Результаты исследования показали, что благодаря использованию развивающих игр и игрушек для обучения дошкольников увеличилась результативность усвоения учебного материала. В заключение автор исследования делает вывод, что развивающие игры и игрушки, используемые для обучения детей в дошкольном возрасте, в соответствии с научной концепцией оказывают значительное влияние на развитие детей и повышение уровня их знаний. Поэтому автор статьи считает, что для более качественного усвоения учебного материала обучающие игры и игрушки целесообразно применять не только в дошкольной научной педагогике, но и в учебном процессе начальных и средних классов общеобразовательной школы.

Ключевые слова: культурные игры, культурные игрушки, научные концепции дошкольного образования.

Введение. Все дети познают мир и получают навыки критического мышления об окружающей действительности через игру и непосредственно в процессе игры. Говоря другими словами, игра для детей – это их работа. Дошкольный национальный куррикулум утверждает, что использование развивающих игр и игрушек в процессе обучения детей способствует развитию у них познавательного интереса, речи, повышению двигательной активности, веселому и активному освоению учебного материала, а также социализации личности ребёнка. Использование компьютерных игр и игрушек в дошкольном возрасте способствует облегчению процесса усвоения детьми информатики в будущем.

Научные концепции использования развивающих игр и игрушек в развитии детей объективно будут иметь еще большее зна-

чение, если правильно обучать детей этим играм в учреждениях дошкольного образования. Процесс обучения детей компьютерным играм для детей дошкольного возраста является более трудным, поскольку эти игры находятся за пределами операций с реальными вещами [2]. В этот период очень важно объяснить детям связь нематериальных понятий с понятиями объективной действительности. Детям в возрасте 3–6 лет необходимо научное объяснение этих понятий, чтобы они могли узнать о среде их обитания, природных явлениях и генерировать свои оригинальные идеи [9]. Им нужно научиться более глубокому пониманию этих явлений. В связи с этим учителя и воспитатели дошкольных учреждений должны разрабатывать учебные материалы, которые помогли бы организовать научный педагогический

процесс в дошкольном учреждении таким образом, чтобы детские развивающие игры и игрушки можно было бы более эффективно использовать при обучении детей в дошкольных учреждениях [12].

Модель. Данное исследование было разработано и проведено на одной из дошкольных групп с использованием экспериментальных методов исследования пре-тест и пост-тест. Из-за небольшого числа обучающихся дошкольников исследовательская группа не была разделена на контрольную и экспериментальную. Эффективность использования развивающих детских игр и игрушек была проверена на одной группе дошкольников с учетом различий результатов, полученных методами пре-тест и пост-тест. Удобство метода выборки, который является одним из неслучайных методов отбора проб, заключается в том, что он был использован для определения учебной группы. Это исследование было проведено

с тринадцатью дошкольниками в одном из детских учреждений Эскишехир (Турция). Перед началом обучения мы с преподавателем учебной группы определили соответствие научной концепции и уровня развития и знаний обучающихся детей. После этого мы реализовали в ходе организованной научно-педагогической деятельности концепцию использования развивающих детских игр и игрушек в отобранной группе. В качестве научных понятий для обучения были определены такие, как «сила и движение», «вымирающие виды» и «органы чувств». Для того чтобы дети могли успешно усвоить эти понятия, некоторые развивающие игры и игрушки были с ними связаны. Дети играли в такие развивающие игры и игрушки, как «дротик», «бубен», «волчок», «классики» и «жмурки». Обучение детей развивающим играм и игрушкам проводилось в течение трех недель. Этапы процесса исследования приведены в таблице.

Таблица

Этапы процесса

Этапы эксперимента	Научные понятия	Игры и игрушки
1-я неделя	Сила и движение	«Дротики»; «Волчок»
2-я неделя	Вымирающий вид	«Классики»
3-я неделя	Органы чувств	«Жмурки», «Тамбурин»

Устные вопросы-ответы пре-теста и пост-теста задавались детям до и после проведения с ними научно-педагогической деятельности. Это тестирование сопровождалось видеозаписями, которые были собраны и приобщены к материалам исследования. Данные, полученные с видеозаписи, были проанализированы и обобщены через описательный метод данных, который является одним из качественных методов анализа. Для того чтобы объяснить различия показателей знаний детей до применения обучающих консультаций и после их проведения, была составлена сравнительная таблица основных показателей.

Этапы эксперимента. В течение первой недели понятие «сила и движение» дети осваивали через развивающие игры «дарт» и «волчок». При этом если игра «дротик» проводилась в школьном саду на свежем воздухе, то игра «волчок» и игры с куклой Бобо проводились в помещении – в учебном

классе. Прежде чем проводить игру «Сила и движение», педагоги-исследователи спрашивали у детей: «Вы когда-нибудь думали, что означает сила и движение, и как мы можем передвигаться из одного места в другое? Каким примером из своей жизни вы можете это продемонстрировать и объяснить?» По данным видеозаписи из главных пост-ответов дошкольников нами предварительно были получены и систематизированы коды каждого дошкольника в зависимости от частоты и активности его участия.

Результаты первой недели обучения. Дошкольники хорошо описывают в соответствии с инструкцией движения, но они не имеют ни малейшего представления о силе ходьбы и прыжков. До получения инструкции один дошкольник говорит, что «когда я перехожу из школы домой с мамой, я иду (8)». После обучения дошкольников их представления о силе и движении заметно улучшились. В ходе исследования были записаны

два лучших результата и результаты остальных одиннадцати детей. Для того чтобы показать различия ответов дошкольников до и после обучающей инструкции, была введена позиция «Р8». В то время как до обучения дошкольники «Р8» имели ограниченные знания о силе и движении, после обучения они уже говорят, что «когда мы двигаем стол из одного места в другое, мы используем для этого двигательную силу для его передвижения (Р8)».

Исследователь спрашивает у детей: «Вы можете привести пример из жизни, чтобы объяснить движения?»

Р1: «Двигаясь волчком, автомобили могут являться примером вращательного движения»

Р5: «Для игры в дартс мы можем использовать тяговое усилие».

П11: «Деревья не останавливаются...».

Результаты обучения на второй неделе.

Во вторую неделю научные понятия «органы чувств» изучали через такие игры, как «жмурки» и «бубен». Учебные мероприятия проводились в классной аудитории. Прежде чем начать рассматривать понятие «органы чувств», научный сотрудник дошкольного учреждения задал детям вопрос: «Какие органы чувств вы знаете, какие функции они выполняют в нашей жизни?». По данным видеозаписи были собраны и проанализированы результаты лучших и второстепенных ответов детей с присвоением им кодов, в зависимости от частоты и сходства ответов дошкольников до и после обучающих занятий с ними.

Перед проведением обучающих мероприятий дошкольники считали, что нашими органами чувств являются «почки, хвост, уши, руки и рот». При этом исследователями было отмечено, что некоторые дошкольники имеют неправильные представления об органах чувств, а некоторые имеют представление об органах чувств в отрыве от их реальных функций. До получения обучающих инструкций дети часто путали органы чувств с другими органами, особенно вызвала замешательство задача отнесения к органам чувств рта или языка, руки или кожи. Несмотря на предыдущие варианты ответов, после обучающих инструкций все дошкольники на поставленные вопросы нашли правильные ответы. Дошкольниками при этом были даны следующие комментарии.

На вопрос исследователя: «Какие органы чувств были нами использованы во время игры в “жмурки” и “бубен”?» были получены ответы:

П9: «Глаза и уши»;

Р10: «Кожа».

На вопрос: «Как? Каким образом?» дошкольники отвечали:

Р10: «Когда мы пытались поймать своих друзей, мы использовали наши руки. Таким образом, мы использовали осязание».

Исследователь: «Каким образом были найдены источники звука?»

П8: «Глаза ребят были закрыты, но их уши были открыты. И они находили источник звука благодаря своим ушам».

На третьей неделе обучения были получены следующие результаты.

На третьей неделе обучения научную проблему связи изменения благоприятных условий с исчезновением различных видов животных и птиц мы изучали через такие развивающие игры, как «классики» и «загадки». Для оценки знаний дошкольников специалист-исследователь спрашивал ребят о животных и птицах, находящихся под угрозой исчезновения из-за неблагоприятных условий существования: «Каких животных и птиц, находящихся под угрозой исчезновения, вы знаете?» и «Почему над их жизнью нависла угроза»? Перед началом обучения исследователь показал дошкольникам фотографии различных животных и птиц, вымирающих из-за неблагоприятных условий существования. Их ответы были записаны. По данным видеозаписи были собраны предварительные и пост-ответы дошкольников с присвоением им различных кодов в зависимости от частоты и сходства ответов детей.

До обучения дошкольники отметили, что «различные виды животного мира и птиц исчезают в основном из-за загрязнения окружающей среды, охоты на них и использования человеком их меха». Однако они ничего не говорили о существовании угрозы для каждого вида в отдельности. Исследование показало, что мнение дошкольников до обучающих мероприятий и после изменилось, особенно после участия в развивающих играх «классики» и «загадки». После обучения их ответы были собраны и распределены на два лучших и остальные ответы детей.

Некоторые комментарии дошкольников выглядели следующим образом.

Исследователь: «Каких представителей животного мира и птиц, исчезающих из-за неблагоприятных условий окружающей среды, вы знаете?» и «Почему над их жизнью нависла угроза?».

П13: «Я знаю, что панда является вымирающим видом животных. Они вымирают потому, что на них ведется охота» (до обучения).

П13: «Я знаю несколько исчезающих видов животных и птиц, таких как фламинго и лесной ибис, обитающих в Турции. Они вымирают потому, что их жилищные и благоприятные природные условия существования разрушают люди» (после обучения).

Заключение. Результаты данного исследования показали, что существуют значительные различия между ответами дошкольников до обучения и их ответами после обучения о силе и движении, об органах чувств и исчезающих видах животных и птиц из-за неблагоприятных условий существования. Этот вывод подтверждают и другие исследования, которые проводились в игровых контекстах. По результатам этих исследований вполне очевидным является тот факт, что маленькие дети должны получать научные знания об окружающем мире в игровой форме. Данное исследование также подтверждает выводы о том, что дети могут в классе легко и приятно усваивать научные знания при активном использовании в учебном процессе развивающих игр. В литературе описано много примеров, позволяющих понять преимущество коллективных развивающих игр. Такие игры повышают способность ребенка сначала думать, а потом действовать, выполнять те или иные роли, видеть и понимать перспективность регулирования эмоциональных состояний, проявлять эмпатию и альтруизм по отношению друг к другу [1]. Кроме того, во время игры со сверстниками у детей формируются и развиваются умения и навыки договариваться друг с другом, сотрудничать, совместно решать проблемы, работать в группе, делиться всем необходимым, ладить с окружающими, если эти умения и навыки поощряются. Несмотря на положительные отзывы преподавателей о результа-

тах работы детей в учебных аудиториях, следует иметь в виду, что все они по-разному понимают цели и преимущества активного игрового обучения [1]. Во время проведения исследования выявилось и такое ошибочное мнение, что обучающие игры могут активно применяться детьми на основе инструкции самостоятельно. Похожее заблуждение было сделано педагогами дополнительного образования, утверждавшими, что дошкольники уже имеют определенные научные знания. По их мнению «камни растут» – это специально допущенное заблуждение. Исследование также выявило тот факт, что некоторые педагоги считают чрезмерно трудным усвоение детьми дошкольного возраста понимания силы движения электричества через различные абстрактные понятия [11]. Вопреки этому выводу, на деле дошкольники легко усваивали понятия силы и движения благодаря развивающим играм и игрушкам. В системе дошкольного образования, в связи с огромным запросом, разработана целая наука по обучению различным системам использования развивающих игр, описанным в литературе [7]. В рамках проведенного исследования был выявлен целый ряд направлений научного изучения роли и значения практики использования развивающих игр и игрушек в будущем для подготовки детей дошкольных учреждений к школе [5]. Однако для детей в раннем возрасте важную роль в использовании развивающих игр и игрушек играет возможность получить обучающую инструкцию по их применению. Исследования в области игрового обучения должны проводиться как для улучшения практических навыков такой работы в среде учителей, так и для повышения уровня знаний детей. В дополнение к этим предложениям следует сказать, что для более качественного усвоения учебного материала обучающимися игры и игрушки целесообразно применять не только в дошкольной научной педагогике, а и в учебном процессе начальных и средних классов общеобразовательной школы. Таким образом, использование развивающих игр и игрушек при овладении учебным материалом будет способствовать передаче культурного наследия из поколения в поколение.

Библиографический список

1. *Ashiabi G. S.* Play in the Preschool Classroom: Its Socioemotional Significance and the Teacher's Role in Play // *Early Childhood Education Journal*. – 2007. – 35 (2). – P. 199–207.
2. *Bilaloğlu A.* Erken çocukluk döneminde fen öğretiminde analogi tekniği. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. – 2005. – № 2 (30). – P. 72–77.
3. *Fleer M.* Supporting Scientific Conceptual Consciousness or Learning in 'a Roundabout Way' in Play-based Contexts // *International Journal of Science Education*. – 2009. – № 31 (8). – P. 1069–1089.
4. *Gallegos Cazares L., Flores Camacho F., Calderon Canales E.* Preschool science learning: The construction of representations and explanations about color, shadows, light and images // *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 2009. – № 3 (1). – P. 49–73.
5. *Greenfield D. B., Jirout J., Dominguez X., Greenberg A., Maier M., Fuccillo J.* Science in the Preschool Classroom: A Programmatic Research Agenda to Improve Science Readiness // *Early Education and Development*. – 2009. – № 20 (2). – P. 238–264.
6. *Hadzigeorgiou Y.* A Study of the Development of the Concept of Mechanical Stability in Preschool Children // *Research in Science Education*. – 2002. – № 32. – P. 373–391.
7. *Howitt C., Lewis S. W., Upson E.* 'It's a mystery!': A case study of implementing forensic science in preschool as scientific inquiry // *Australasian Journal of Early Childhood*. – 2011. – № 36 (3). – P. 45–55.
8. MEB. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. – Ankara, 2013.
9. *Mirzaie A. R., Hamidi F., & Anaraki A. A.* Study on the Effect of Science Activities on Fostering Creativity in Preschool Children // *Journal of Turkish Science Education*. – 2009. – № 6 (3). – P. 81–90.
10. *Ogelman H. G.* Teaching Preschool Children About Nature // A Project to Provide Soil Education for Children in Turkey. *Early Childhood Education Journal*. – 2012. – № 40. – P. 177–185.
11. *Pine K., Messer D., John K.* Children's Misconceptions in Primary Science: A Survey of teachers' views // *Research in Science & Technological Education*, 2001. – № 19 (1). – P. 79–96.
12. *Roychoudhury A.* Connecting science to everyday experiences in preschool settings // *Cultural Study of Science Education*. – 2014. – № 9. – P. 305–315.

Поступила в редакцию 12.01.2017

Karesh Gamze

Master, Institute of Educational Sciences, Eskisehir Osmangazi University gmzkaraer26@gmail.com, Eskisehir, Turke

Tezel Ezden

Prof., Institute of Educational Sciences, Eskisehir Osmangazi University ozden.tezel@gmail.com, Eskisehir, Turke

INVESTIGATION OF THE CULTURAL CHILDREN'S GAME AND TOYS EFFECTS ON PRESCHOOLERS' SCIENCE CONCEPTIONS LEARNING

Abstract. This study was to aim that investigation of efficiency cultural children's game and toys to teach science conceptions in the preschool education. This study was designed by using one group pre-test and post-test which is one of the experimental research methods. Effectiveness of the cultural children's game and toys applied one group was investigated depending on the differences between the results of pre-test and post-test. The verbal questions-responses asked before and after instructions were used as a pre-test and post-test. In the research process the data was collected. This study was carried out with 13 preschoolers at one primary school in Eskisehir, Turkey. The descriptive data analysis methods was used. The results showed that number of science conceptions used and cultural game and toys known by preschoolers had been increased depending on before and after instruction. In conclusion, we can state that cultural children's game and toys used to teach science conceptions in the preschool science teaching have had dramatic impact on student's meaningful science learning and their development of cultural game knowledge. In accordance with these results, using children's

cultural game and toys to teach science conceptions should not only apply in the preschool science teaching, but it also use in elementary and middle school to teach science conceptions. Thus, using children's cultural game and toys to teach science conceptions will contribute to cultural transmission.

Keywords: Cultural game, cultural toy, science conceptions, preschool.

References

1. Ashiabi, G. S., 2007. Play in the Preschool Classroom: Its Socioemotional Significance and the Teacher's Role in Play. *Early Childhood Education Journal*, 35 (2), pp. 199–207.
2. Bilaloğlu, A. The technique of analogy in science education in early childhood. *Skurova University Journal of education*, 2005, № 2 (30), pp. 72–77.
3. Fleer, M., 2009. Supporting Scientific Conceptual Consciousness or Learning in 'a Roundabout Way' in Play-based Contexts // *International Journal of Science Education*, 31(8), pp. 1069–1089.
4. Gallegos Cazares, L., Flores Camacho, F., Calderon Canales, E., 2009. Preschool science learning: The construction of representations and explanations about color, shadows, light and images. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 3(1), pp. 49–73.
5. Greenfield, D. B., Jirout, J., Dominguez, X., Greenberg, A., Maier, M., & Fuccillo, J., 2009. Science in the Preschool Classroom: A Programmatic Research Agenda to Improve Science Readiness. *Early Education and Development*, 20 (2), pp. 238–264.
6. Hadzigeorgiou, Y., 2002. A Study of the Development of the Concept of Mechanical Stability in Preschool Children. *Research in Science Education*, 32, pp. 373–391.
7. Howitt, C., Lewis, S. W., & Upson, E., 2011. 'It's a mystery!': A case study of implementing forensic science in preschool as scientific inquiry. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36 (3), pp. 45–55.
8. MEB, 2013. The Ministry Of Education Preschool Education Program Of Basic Education General Directorate. Ankara.
9. Mirzaie, A. R., Hamidi, F., & Anaraki, A., 2009. A Study on the Effect of Science Activities on Fostering Creativity in Preschool Children. *Journal of Turkish Science Education*, 6 (3), pp. 81–90.
10. Ogelman, H. G., 2012. Teaching Preschool Children About Nature: A Project to Provide Soil Education for Children in Turkey. *Early Childhood Education Journal*, 40, pp. 177–185.
11. Pine, K., Messer, D., & John, K., 2001. Children's Misconceptions in Primary Science: A Survey of teachers' views. *Research in Science & Technological Education*, 19 (1), pp. 79–96.
12. Roychoudhury, A., 2014. Connecting science to everyday experiences in preschool settings. *Cultural Study of Science Education*, 9, pp. 305–315.

Submitted 12.01.2017

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. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям и рекламные материалы.

1.4. 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.

1.5. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.6. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде. В электронном виде материалы передаются по электронной почте и размещаются на сайте журнала.

1.7. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.8. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

1.9. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

1.10. Публикация статей в журнале 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.

1.11. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

2. ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ И РУКОПИСЯМ

2.1. 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. Авторы регистрируют свои материалы на сайте журнала.

3.2. После получения материалов научной статьи ведущий редактор журнала проводит оценку правильности оформления и достаточности полученных материалов. В случае отклонений от установленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте с формулировкой «Не соответствует требованиям оформления».

3.3. Зарегистрированные материалы научной статьи направляются для рассмотрения на рецензию. 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.

3.4. Процедура рецензирования статей:

3.4.1. 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»).

3.4.2. 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.

3.4.3. «Одностороннее слепое» внутреннее рецензирование (рецензент знает имя автора, автор не знает имени рецензента). Проводится членами редакционной коллегии и редакционного совета, сформированных согласно требованиям ВАК.

3.4.4. «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.

3.5. 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.

3.6. Рецензии на рукописи статей хранятся в редакционной коллегии тематической серии в течение пяти лет со дня публикации статей и представляться по запросам экспертных советов ВАК РФ.

3.7. Требования к содержанию рецензии. Рецензия должна содержать квалифицированный анализ материала статьи, объективную, аргументированную его оценку и обоснованные рекомендации, оценку возможности ее публикации в журнале.

3.8. Форма рецензии может быть как свободной, так и заполненной экспертной анкетой, утвержденной редакционной коллегией.

3.9. 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).

3.10. В случае отрицательной оценки рукописи в целом рецензент должен обосновать свои выводы особенно убедительно.

3.11. 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.

3.12. 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.

3.13. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Автор должен отправить пересмотренный вариант статьи не позднее чем через две недели после получения рецензии и замечания редактора. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

3.14. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ.

3.15. 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.

3.16. 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 378+37.0

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. *Барм 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 имиджологии [Электронный ресурс] // Академия имиджологии. – 2004. – 26 марта. – URL: http://academim.org/art/pan1_2.html (дата обращения: 17.04.20...).

6. *Парпалак 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 uchebno-m processе [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 povedeniya 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 migratsionnyh protsessov [Typologies of migration processes]. Russkij arhipelag: setevoj 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

2/2017

Ведущий редактор: Г. С. Чеснокова
Корректоры: 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. 12,8. Уч.-изд. л. 13,3.

Подписан в печать: 28.04.2017 г. Тираж 600 экз. Заказ № 21.

Отпечатано:

630126, ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28