

**СИБИРСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Научное периодическое издание

1/2015

**SIBERIAN
PEDAGOGICAL JOURNAL
SCIENTIFIC PERIODICALS**

Новосибирск

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

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



Электронная версия журнала размещена на платформе
Научной электронной библиотеки: www.elibrary.ru
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

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

Н. Я. Большунова, 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, Doctor of Pedagogical Sciences, Novosibirsk

R. I. Aizman, Assistant to the editor-in-chief, Doctor of Biological Sciences, Professor, Novosibirsk

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

I. D. Bekh, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Full Member of the National Academy of Pedagogical Sciences, Kiev (Ukraine)

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

М. А. Галагузова, доктор педагогических наук, профессор, Екатеринбург
Э. В. Галажинский, доктор психологических наук, действительный член РАО, профессор, Томск
А. Д. Герасёв, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск
А. Ж. Жафяров, доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Новосибирск
Ю. В. Койнова-Цёлнер, доктор философских наук, научный сотрудник Технического университета Дрездена (Германия)
Н. Э. Касаткина, доктор педагогических наук, профессор, Кемерово
А. К. Кусаинов, доктор педагогических наук, профессор, академик, председатель правления Академии педагогических наук, Алматы (Казахстан)
А. Г. Кирпичник, кандидат психологических наук, профессор, Кострома
В. М. Лопаткин, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул
А. В. Мудрик, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва
А. Я. Найн, доктор педагогических наук, профессор, Челябинск
В. И. Петрищев, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск
Г. Н. Прокументова, доктор педагогических наук, профессор, Томск
Н. Л. Селиванова, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва
А. М. Сидоркин кандидат педагогических наук, PHD, Москва
В. Я. Синенко, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Новосибирск
Т. В. Склярова, доктор педагогических наук, профессор, Москва
М. С. Яницкий, доктор психологических наук, профессор, Кемерово

M. A. Galaguzova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ekaterinburg
E. V. Galazhinsky, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Full Member of the RAE, Tomsk
A. D. Gerasev, Doctor of Biological Sciences, Professor, Rector of NSPU, Novosibirsk
A. Zh. Zhafyarov, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Novosibirsk
Ju. Koynova-Tselner, Doctor of Philosophy, Scientific Employee at the Technical University Dresden (Germany)

N. E. Kasatkina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kemerovo
A. K. Kusainov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician, Chairman of the Board of the Academy Pedagogical Sciences, Almaty (Kazakhstan)
A. G. Kirpichnik, Candidate of Psychological Sciences, Professor, Kostroma
V. M. Lopatkin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Barnaul
A. V. Mudrik, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow
A. Y. Nine, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chelyabinsk
V. I. Petrishchev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Krasnoyarsk
G. N. Prozumentova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Tomsk
N. L. Selivanova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow
A. M. Sidorkin Candidate of Pedagogical Sciences, PHD, Moscow
V. Ya. Sinenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Novosibirsk
T. V. Sklyarova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Moscow
M. S. Yanitsky, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Kemerovo

Учредитель: ФГБОУ ВПО
«Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге (4.11.2004)
Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации

Свидетельство о регистрации ПИ №ФС77-52466 от 21.01.2013

Распространяется по подписке и в розницу.
Подписной индекс по каталогу «Почта России» 32358

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» 40633
«Сибирский педагогический журнал» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылки на журнал при цитировании обязательны

ISSN 1813-4718

© ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2015
© Сибирский педагогический журнал, 2015

Founder: FSBEЕ HPE
«Novosibirsk State Pedagogical University»

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

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

Certificate of registration PI №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

© FSBEЕ HPE «Novosibirsk State Pedagogical University», 2015
© Siberian Pedagogical Journal, 2015

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

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

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

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

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

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

Приглашаем вас к участию в работе нашего журнала.

SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL SCIENTIFIC PERIODICALS

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ СООБЩЕНИЯ

Степанов П. В. Эпистемологические проблемы теории воспитания в общенаучном контексте 8

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Криволапчук И. А. Педагогическое сопровождение роста и развития детей в процессе физического воспитания 14

Анквab М. Ф. Принципы воспитания в абхазской народной педагогике 21

Чухров А. С. Роль воспитательного компонента в профессионально-личностном становлении студентов технического университета 27

Мазина О. Н. Институт уполномоченного по правам участников образовательного процесса как механизм реализации правового воспитания учащихся 32

Бутенко Н. В. Концептуальная модель художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста 36

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Ануфриева Ю. В. Общие проблемы функционирования вуза в современных условиях 42

Фролова Н. А. Педагогический потенциал современной аутодидактики в процессе исполнительской подготовки студентов-музыкантов 46

Варламова Е. Ю. Этнокультурный компонент содержания профессиональной компетентности бакалавров иноязычного педагогического образования 53

Воробьёва Т. И. Формирование профессиональных компетенций в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе ... 57

Шарипов М. Ф. Развитие готовности бакалавра физической культуры к спортивно-педагогическому менеджменту 62

CONTENS

THEORETICAL MESSAGES

Stepanov P. V. Epistemological problems of the theory of Education in the general scientific context..... 8

UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

Krivolapchuk I. A. Pedagogical growth accompanying and Children development during physical Education process 14

Ankvab M. F. Tenets of upbringing in the Abkhazian national Pedagogy 21

Chukhrov A. S. Role of the Educational component of vocational and personal formation of engineering Students 27

Mazina O. N. The Ombudsman for the rights of the participants of the Educational process as a mechanism of formation of the legal space Educational organization..... 32

Butenko N. V. Conceptual model artistic and aesthetic development of preschool Children 36

VOCATIONAL TRAINING

Anoufryeva J. V. Common problems of functioning of higher Education institution in modern conditions..... 42

Frolova N. A. Pedagogical potential of modern autodidactics in the process of performance training of Students-Musicians 46

Varlamova E. Y. Ethno-cultural component of professional competence of bachelors of foreign-language Pedagogical Education . 53

Vorob'yova T. I. The objectives of professionally oriented language training at a technical higher education institution..... 57

Sharipov M. F. Development of readiness of bachelor of physical education to Sport-Pedagogical management..... 62

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- Лебедев А. В., Галай И. А., Айзман Н. И., Айзман Р. И.** Личностный потенциал студентов 1-го курса НГПУ 69
- Сизикова Т. Э., Волошина Т. В.** Типология проблем для рефлексивного психологического консультирования 74
- Чернецов П. И., Виноградова Т. И.** Взаимосвязь интеллекта и креативности подростков 80
- Гладышев Ю. В.** Особенности уровня субъективного контроля у студенток НГУЭУ 84
- Кузнецов А. В.** Проблемы подготовки военнослужащих к соревнованиям в процессе служебно-боевой деятельности 88
- Чебыкина О. А.** Корреляционный анализ формирования толерантности у младших подростков в процессе конструктивного взаимодействия 94

ОБРАЗОВАНИЕ. ЗДОРОВЬЕ. БЕЗОПАСНОСТЬ

- Лопсан А. Д., Дада Д. Ч., Будук-оол Л. К.** Психофизиологические и личностные особенности тувинских юношей с различной физической активностью 99

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

- Фомичева Л. В.** Феномен остаточного зрения и тифлопедагогические приёмы его развития у ребёнка в условиях абилитации 104

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

- Карнаух Н. В.** Историкографические проблемы изучения деятельности Дерптского Профессорского института 111

ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

- Усманов А. Р.** Условия и средства организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в региональной системе образования 117

PSYCHOLOGICAL RESEARCHES

- Lebedev A. V., Galay I. A., Aizman N. I., Aizman R. I.** Personal potential of the 1-st year students of NSPU 69
- Sizikova T. E., Voloshina T. V.** Types of problems for reflexive counselling 74
- Chernetcov P. I., Vinogradova T. I.** Correlation of creativity and intelligence of Teenagers 80
- Gladyshev I. V.** The particular of the level of subjective control Students NSUEM 84
- Kuznetsov A. V.** Problems of Military training for a competition in the service and combat activities 88
- Chebykina O. A.** The correlation analysis of the formation of tolerance at younger Teenagers in the course of the constructive interaction 94

EDUCATION. HEALTH. SAFETY

- Lopsan A. D., Dada D. Ch., Buduk-ool L. K.** Psychophysiological and Personal features tuvinian boys with different physical activity 99

CORRECTIONAL PEDAGOGICS

- Fomicheva L. V.** The phenomena of sedimentary eyesight and typhlopedagogical techniques of its development to a Child in conditions of Abilitation 104

HISTORY OF THE PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE

- Karnauh N. V.** Historiographical problems of studying of activities of Dorpat Professorial Institute 111

FROM A PEDAGOGICAL EXPERIENCE

- Usmanov A. R.** The terms and tools of organizational-pedagogical support of professional self-determination of students in the regional Education system 117

Суровцева Е. И. Адаптация детей мигрантов в общеобразовательной организации малого северного города.....	122	Surovtseva H. I. The adaptation of migrant children in the General organization of small Northern town	122
Никольников А. Н. Формирование гуманной личности детей-спортсменов в пространстве детского оздоровительно-спортивного центра	126	Nikulnikov A. N. Formation of a humane identity of children athletes in the spase of recreational and Sports center.....	126
Тайлакова Е. А. Формирование эколого-ориентированной личности в основной школе в процессе международной интеграции на примере дисциплины «Иностранный язык»	131	Taylakova E. A. The formation of ecologically-oriented personality at secondary school in the process of international integration by example of school subject «Foreign Language»	131

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Пивченко В. П. Педагогика и психология: диалог о воспитании.....	137
Календарь конференций	138

КРИТИКА. БИБЛИОГРАФИЯ

Фуряева Т. В. Состояние и перспективы воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в приемных семьях	139
Синенко В. Я. Авторский подход к обучению математике в начальной школе	142
Беликов В. А. Взаимосвязь педагогической теории и рефлексивной практики управления образовательной организации	144

SCIENTIFIC LIFE

Pivchenko V. P. Pedagogy and Psychology: a dialogue on education	137
Calendar of Conferences	138

THE CRITICISM. BIBLIOGRAPHY

Furaeva T. V. Status and prospects of the education of children-orphan and children left without parental care in foster families.....	139
Sinenko V. Y. The author's approach to teaching mathematics in elementary school.....	142
Belikov V. A. The relationship of Educational theory and reflective practice management of Educational organization.....	144

УДК 37.0

Степанов Павел Валентинович

*Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории теории воспитания
ФГБНУ ИСТО РАО, semya-2005@yandex.ru, Москва*

ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ ВОСПИТАНИЯ В ОБЩЕНАУЧНОМ КОНТЕКСТЕ*

Аннотация. Существуют проблемы, считающиеся в любой науке ключевыми, основополагающими. Одной из таких проблем является проблема достоверности результатов научных исследований, достоверности предлагаемых педагогической наукой концепций, теорий, моделей, описывающих и объясняющих те или иные феномены воспитания. В данной статье предпринята попытка рассмотреть эпистемологические проблемы теории воспитания в контексте предлагаемых современной философией науки способов их решения. В статье затрагиваются вопросы достоверности результатов исследований и их верификации или фальсификации; стандартов научной рациональности и их влияния на качество исследования; статуса используемых исследователем объясняющих моделей; профессиональной экспертизы разрабатываемых моделей, концепций, теорий и роли в этом процессе педагогического сообщества.

Ключевые слова: воспитание, теория воспитания, эпистемология, объясняющие модели, верификация, фальсификация, экспертиза.

Stepanov Pavel Valentinovich

*Candidate of Pedagogical Science, senior scientist theory of education FGBNU ISTO RAO,
semya-2005@yandex.ru, Moscow*

EPISTEMOLOGICAL PROBLEMS OF THE THEORY OF EDUCATION IN THE GENERAL SCIENTIFIC CONTEXT**

Abstract. There are problems, which are considered as the key and fundamental ones in any science. One of such problems is the problem of the reliability of the results achieved in scientific studies, the authenticity of the concepts, theories, models, proposed by the pedagogical science, which describe and should explain these or other phenomena of education. This article undertakes the attempt to study the epistemological problems of the theory of education in the context of the methods for their solution proposed by the modern philosophy of science. The article touches upon the questions of the authenticity of the results of the studies and their verification or falsification; also the standards of scientific rationality and their impact upon the quality of the research; the status of the explaining models used by the researcher; the professional expertise of the developed models, the concepts, theories and role of the pedagogical community in this process.

Keywords: education, the theory of education, epistemology, the explaining models, verification, falsification, expertise.

Проблема достоверности научных концепций, теорий, моделей, разумеется, не является проблемой, стоящей только перед педагогикой. Она является общенаучной и может быть понята только при условии понимания нами процессов, происходящих в науке в целом, особенностей ее развития.

Сомнения по поводу достоверности получаемых наукой сведений о мире всегда беспокоили умы исследователей, а предлагаемые философией науки те или иные способы верификации научного знания постоянно (и небезосновательно) встречали своих критиков. Это приводило к тому, что многие

* Работа выполнена при поддержке РФНФ (проект №14-06-00088а)

** The work was supported by Russian Foundation for Humanities (project No. 14-06-00088a)

специалисты просто пытались снять эту проблему и принципиально иначе взглянуть на цели научного исследования.

Пожалуй, лучше всего это получилось у К. Поппера, предложившего сосредоточиться не на вопросе «что истинно», а на вопросе «что ложно». По его мнению, в науке в большей мере важен не трудно реализуемый принцип верифицируемости (доказательства, какими бы они ни были, делают выводы науки вероятными, но не истинными), а принцип фальсифицируемости (поиск фактов, опровергающих те или иные научные умозаключения, постоянно сужает широкое поле научных интерпретаций действительности и тем самым повышает вероятность их достоверности) [7, с. 105–123]. Концепции, теории, по-разному описывающие и объясняющие, к примеру, один и тот же педагогический феномен, не просто сосуществуют и взаимодополняют друг друга, но и находят друг у друга слабые места, алогичность, невнятную аргументацию, противоречащие факты, фальсифицируя отдельные положения той или иной теории или же опровергая ее целиком. Этот же принцип действует и в генезисе отдельных теорий – развиваясь, они корректируют прежние свои положения, отказываются от идей, оказавшихся неудачными, заменяя их другими. Как справедливо заметил М. А. Лукацкий, «с легкой руки К. Поппера педагогика перестала думать о себе как о непогрешимой дисциплине» [5, с. 96–97].

Впрочем, если заглянуть в большинство учебников педагогики, в которых, как считается, фиксируется устоявшаяся в научном сообществе точка зрения, то окажется, что такого рода сомнения не свойственны теории воспитания. В них говорится об адекватном отражении наукой объективной действительности – воспитательного процесса, о всеобщности и повторяемости педагогических явлений, о знаниях того, как объективно протекает педагогическая деятельность и того, что нужно делать, чтобы она стала эффективной.

Между тем, все больше исследователей стараются воздерживаться от такой категоричности, а вопросы педагогической эпистемологии стали чаще подниматься в педагогической литературе [См., напр.: 2; 8; 11]. Категоричность в этом вопросе примени-

тельно к теории воспитания, как впрочем и ко всем гуманитарным наукам, может сослужить плохую службу практике воспитания, которая и без того сегодня испытывает мощнейшее инструктивное давление извне.

Типичная ситуация: в процессе некоего исследования неким ученым создается некая модель педагогического объекта... Отражает ли она действительное устройство этого объекта (т. е. он в основных своих чертах именно такой, как в модели, и не какой иначе) или же это всего лишь субъективное видение устройства данного объекта (и тогда оно может быть дополнено другими видениями, другими моделями того же самого объекта)? Иными словами, получаемая в ходе научного исследования модель, – это точная копия реальности или инструмент познания реальности, который может быть отброшен исследователями, когда перестанет удовлетворять требованиям исследования, и заменен на другой инструмент, на другую модель? Думается, что применительно к научному познанию феноменов культуры, к которым относится и феномен воспитания, ближе, все-таки, второе.

Представим себе исследователя воспитания, объектом научного интереса которого являются школы. Выделяя среди всех прочих школ те, в которых воспитательный процесс является приоритетным, а его результаты эффективными, он хочет обнаружить некоторые общие их признаки, и для этого фиксирует их в некоей модели. Но если он ничего не знает о теории воспитательных систем (предположим, это зарубежный исследователь, незнакомый с научным языком российской педагогической науки), вряд ли он увидит в этих школах воспитательные системы и маловероятно, что он назовет их воспитательными системами. Скорее всего, он предложит некую иную модель изучаемой им практики воспитания, основанную на иной системе понятий и иных мыслительных схемах, нежели те, что предлагает теория воспитательных систем.

В процессе изучения объекта исследователь упрощает его, выделяя кажущиеся ему существенные признаки и игнорируя несущественные, создавая его модель, упрощенное подобие. Но что именно он сочтет несущественным, а что – существенным, во многом зависит от угла зрения исследо-

вателя, который может определяться его научными интересами, его принадлежностью к той или иной научной школе, господствующей в данное время научной парадигмой, культурной принадлежностью исследователя и свойственных данной культуре способов восприятия мира. Т. е. исследователь не обнаруживает реальное устройство объекта, но всего лишь гипотетически выстраивает его в своей модели. И существует она только лишь как предположение, как версия реальности, как наброшенная на нее интерпретационная решетка. По весьма меткому выражению У. Эко, поймать реальность можно, выпрямляя ее на модели [14, с. 383].

Таким образом, мы можем предположить возможность сосуществования различных структурных моделей одного и того же социального феномена воспитания, множественности его научных интерпретаций, по сути – множественности истин.

Здесь возникают другие теоретические проблемы:

есть ли предел этой множественности;

каким научными теориями и предлагаемым ими моделям объяснения педагогической действительности следует отдать предпочтение;

кто и каким образом укажет на пригодность и достоверность этих теорий и моделей;

каким образом одни теории и модели утверждаются в научных сообществах вместо других [Подроб. об этом: 1; 3; 6; 9]?

Последователи К. Поппера, отгалкиваясь от его идей, пытались описать процесс зарождения, развития и исчезновения тех или иных научных теорий, интерпретируя его, то, как процесс научных революций и последовательной смены научных парадигм (Т. Кун), то, как конкурентную борьбу и смену научно-исследовательских программ (И. Лакатос). Причем эти процессы рассматривались как объективно назревшее преодоление вчерашних заблуждений и утверждение более прогрессивных научных взглядов.

Однако выявление механизмов утверждения, расцвета, популярности или крушения научных теорий требовал более глубокого анализа реальной практики научных исследований, который, на наш взгляд, прекрасно смогли осуществить П. Фейерабенд, С. Тулмин, У. Эко. Их анализ «кухни» на-

учных исследований может оказаться более полезным для профессиональной рефлексии эпистемологических проблем теории воспитания, чем работы Т. Куна или И. Лакатоса.

Одной из таких проблем является проблема соблюдения стандартов научности, правил ведения научного исследования, требований к процедурам научного познания. Науке – считает П. Фейерабенд – следует более скептически относиться к надежности этих стандартов. По крайней мере, их не следует считать объективными и единственно правильными, они – лишь продукт определенной традиции. Во все времена стандарты научности переосмысливались, а потому у нас не может быть твердой уверенности, что сегодняшние стандарты являются неизбежными и правильными. «Не существует ни одного правила, сколь бы прочно оно ни было обосновано логикой и общей философией, сколь бы правдоподобным оно ни казалось, которое не было бы нарушено в то или иное время. Такие нарушения не являются случайными, не являются результатом незнания или невнимания. В тех условиях, в которых они происходили, они были необходимы для прогресса или чего-то еще, к чему стремились» [13, с. 146].

Скептически относится к значимости стандартов рациональности и С. Тулмин. Причем он критикует как абсолютистские взгляды, требующие следовать некоей системе объективных или абсолютных стандартов рационального критицизма, так и релятивистские, которые отличаются от первых только лишь тем, что допускают вариативность этих стандартов в зависимости от той или иной традиции. По его мнению, «и абсолютистская, и релятивистская точки зрения, оказывается, основываются на общем для них ошибочном допущении, согласно которому “рациональность” должна быть атрибутом какой-то определенной логической или концептуальной “системы”» [12, с. 141].

Сам факт наличия неких стандартов рационального мышления, может сдерживать развитие науки и препятствовать продуктивности научного исследования. «Человек, пытающийся решить научную или любую другую проблему, – пишет П. Фейерабенд – должен иметь полную свободу действий, и его нельзя ограничивать какими-либо требованиями и нормами, сколь бы при-

влекательными они ни казались логикам и философам. Нормы и требования должны контролироваться самим исследованием, а не теориями рациональности» [13, с. 174]. В этой связи П. Фейерабендом формулируется принцип, которым следует руководствоваться в отношении правил и стандартов научного исследования: «Все дозволено» [13, с. 62].

Понимание негативной роли навязываемых исследователям стандартов научной рациональности, единой методологии исследования, обязательных для всех способов верификации полученных результатов, сложившееся у видных представителей современной философии науки, может оказать благотворное влияние и на развитие теории воспитания, предоставив ей большую свободу в исследовательском поиске, допуская большую вариативность идей, концепций, теорий, открывая перед ней новые возможности.

Однако в связи с этим появляются новые вопросы. Не означает ли признание свободы действий исследователя необходимости признавать и все результаты таких исследований, даже самые нелепые? Не приведет ли реализация провозглашенного Полом Фейерабендом принципа «Все дозволено» к признанию равноценности всех без исключения моделей, концепций, теорий изучаемой нами педагогической реальности, вплоть до самых несуразных, на том лишь основании, что они основаны на некоей особой методологии? Итак, перед наукой встает проблема предела множественности научных интерпретаций действительности, множественности научных теорий.

Решить ее попытался, на наш взгляд безуспешно, известный итальянский мыслитель У. Эко в своей книге «Кант и утконос» и, в частности, в помещенном здесь эссе «О бытии». В своих рассуждениях Эко отталкивается от положения о том, что реальность описывается многими способами. Но если это так, то не выходит ли из этого, что и сама реальность – это всего лишь порождение языка (в духе гипотезы Э. Сепира и Б. Л. Уорфа [9, с. 73–75])? И тогда наука как вопрошание бытия стала бы бессмысленной, «достаточно было бы говорить о нем, что попало» [15]. Однако это не так, потому что бытие полагает пределы речи, пределы высказываний о себе, пределы интерпрета-

ций реальности, или, как еще их называет У. Эко, «линии сопротивления, возможно подвижные, неустойчивые» [15]. С этими пределами мы сталкиваемся не только в научном опыте, но и, прежде всего, в повседневном.

Именно столкновение научных интерпретаций с этими линиями сопротивления бытия и позволяет отличать пригодные на сегодняшний день объяснительные модели от непригодных, причем первые будут считаться таковыми до тех пор, пока в свою очередь тоже не наткнутся на некий предел, опровергающий их (как это произошло, например, с докоперниканской астрономией, с доэйнштейновскими представлениями о пространстве, или моделью атома, представлявшегося до открытий Резерфорда в виде пудинга с изюмом).

Мы можем резюмировать сказанное о научных исследованиях в области воспитания (воспитательного процесса, воспитательной деятельности, методик и технологий воспитания, воспитательных систем, воспитательного пространства, воспитательных сред, воспитывающего уклада и т.д., и т.п.) словами У. Эко: «Я притормаживаю исследование в том месте, которого я достиг, считая полученные модели инструментами, вполне пригодными для описания этих явлений. Это описание должно быть соотносено с другими описаниями, и только, когда сеть полученных соотношений выявит некоторые несоответствия, я принужден буду задаться вопросом о том, пригодны ли исходные модели для дальнейшего употребления или их следует заменить другими» [14, с. 327].

Итак, теория воспитания должна быть осторожнее в постулировании должного. Ведь она предлагает не истину, а взгляд, подход, дает не истинное описание объекта, но моделирует его, исходя из выбранного угла рассмотрения. Оценка же пригодности или непригодности того или иного взгляда, той или иной теории, указание на ограничивающие или опровергающие их «линии сопротивления бытия» – задача как самих разработчиков этих теорий, так и их конкурентов, выдвигающих альтернативные идеи. Об этом пишут и К. Поппер, и Т. Кун, и И. Лакатос, и У. Эко. Научные идеи и теории проходят проверку не стандартами, а, как называет их С. Тулмин, «судами раци-

ональности», т.е. людьми, выступающими в качестве «судей» или «присяжных», а решающим фактором здесь выступает аргументация [12, с. 106].

Но и здесь не все так просто. Ведь существует проблема «предвзятости научной экспертизы исследований», на которую также обратил внимание П. Фейерабенд. «Эксперты часто приходят к различным результатам и в фундаментальных вопросах, и по поводу прикладных задач. Кто не сталкивался хотя бы с одним случаем в своей собственной семье, когда один врач рекомендует операцию, другой – категорически против, а третий – вообще предлагает совершенно иной способ лечения? Кто не читал материалов дискуссий по поводу ядерной угрозы, состояния экономики, последствий применения пестицидов, распылителей аэрозолей, способов обучения, влияния расовых особенностей на умственное развитие? В этих дискуссиях высказываются две, три, пять и более точек зрения, каждая из которых имеет научное обоснование. Порой хочется сказать: сколько ученых, столько и мнений. Конечно, существуют области, в которых ученые приходят к согласию, однако это не внушает доверия. Их единство часто является результатом политического решения: оппонентов подавляют или затыкают им рот, чтобы сохранить репутацию науки как источника надежного и почти безошибочного знания» [13, с. 130].

Да и сам С. Тулмин пишет о том, что характерными и устоявшимися чертами научных споров, являются «отказ прислушаться к доводам вашего оппонента, навязчивая идея силы, а не принципов, и желание навязать посредством насилия и угроз те мнения, которые не смогли оказаться достаточно убедительными» [12, с. 59]. «Все пользующиеся доверием члены научной специальности, – продолжает он – в теории могут быть равными; но, оказывается, некоторые “более равны”, чем другие» И их авторитетность их голоса часто зависит от «дружеских связей и публикаций, редакторской деятельности, университетских должностей, участия в комитетах» [12, с. 264–265].

Действительно, развитие научных теорий во все времена было обусловлено в большей мере не их объективным превосходством над другими теориями, а их лоб-

бированием заинтересованными людьми, их умением убедить сообщество. И получается, что успех того или иного научного исследования – это успех экспертов, убеждающих сообщество в достоинствах этого исследования. Но поскольку «мнение экспертов часто бывает пристрастным, ненадежным», оно, по мнению П. Фейерабенда, «нуждается во внешнем контроле» [13, с. 130].

Применительно к теории воспитания, да, наверное, и к педагогике в целом, выход может быть найден в том, чтобы предоставить возможность оценивать результаты научных исследований в этой области не только экспертам-ученым, но и экспертам-практикам: учителям, методистам, родителям школьников. Таким образом, научные концепции и теории лучше всего будут проходить проверку не своим соответствием принятым на сегодняшний день стандартам научности и не своим принятием в среде экспертов-исследователей, а своей способностью решать проблемы практики, о которой судят эксперты-практики, то есть те, кто пользуется этими теориями для решения вполне прикладных проблем. «Простые люди, – пишет Фейерабенд – могут и должны контролировать науку ... Положение о том, что ошибка специалиста может быть обнаружена обычными людьми, если они возьмут на себя этот труд, является базисным предположением любого суда присяжных» [13, с. 143–144].

По сути, благодаря П. Фейерабенду, мы возвращаемся к идее фальсификационизма К. Поппера, но в ином ее видении. Развитие науки – это действительно последовательная фальсификация одних научных теорий и их замена другими, но этот процесс должен происходить не столько благодаря деятельности ученых, сколько благодаря деятельности практиков, заинтересованных в результатах этих исследований.

Библиографический список

1. *Беляев Г. Ю.* Актуальные направления и модели воспитания в современной международной практике // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №3. – С. 42–48.
2. *Воропаев М. В.* Внепарадигмальные механизмы развития педагогического знания // Стратегия и ресурсы социального воспитания: вызовы XXI века: материалы Международной научно-практической конференции в рамках

- VI Сибирского педагогического семинара (6–8 ноября 2012 г., Новосибирск) / под ред. Т. А. Ромм, И. В. Хромовой. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2012. – Т. 1. – С. 23–33.
3. *Демакова И. Д.* Междисциплинарный подход в теории воспитания: в поисках новой методологии // Вопросы воспитания. – 2012. – № 1. – С. 14–20.
4. *Иванова С. В.* Проблемы развития дидактических систем: философско-методологический контекст: монография. – М.: ФГНУ ТИП РАО: Издательский центр ИЭТ, 2012. – 176 с.
5. *Лукацкий М. А.* Описательная, объяснительная и предсказательная функции современной педагогической науки. – М.: ФГНУ ИТИП РАО, 2013. – 192 с.
6. Методологические последствия парадигмального сдвига в теории воспитания / под ред. Н. Л. Селиванова, Е. И. Соколова. – М.; Тверь: ИПФ «Виарт», 2011. – 200 с.
7. *Поппер К.* Логика и рост научного знания. Избранные работы. – М.: Прогресс, 1983. – 605 с.
8. *Ромм Т. А.* Теория воспитания в изменяющемся обществе // Вопросы воспитания. – 2012. – № 1. – С. 20–27.
9. *Руднев В. П.* Словарь культуры XX века. – М.: Аграф, 1999. – 384 с.
10. *Селиванова Н. Л.* Воспитание: от теории к практике // Воспитательная работа в школе. – 2003. – № 5. – С. 5–9.
11. *Степанов П. В.* От инструктивного к конструктивному, вокруг языка, мимо классической концепции истины // Вопросы воспитания. – 2014. – № 1. – С. 70–76.
12. *Тулмин Ст.* Человеческое понимание. – М.: Прогресс, 1984. – 328 с.
13. *Фейерабенд П.* Наука в свободном обществе. – М.: АСТ; АСТ Москва, 2010. – 378 с.
14. *Эко У.* Отсутствующая структура. Введение в семиологию. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1998. – 432 с.
15. *Эко У.* О бытии [Электронный ресурс] URL: <http://wirade.ru/cgi-bin/wirade/YaBB.pl?board=bibl;action=display;num=1113592864> (дата обращения: 12.01.2015)

УДК 796.011+612.6

Криволапчук Игорь Альерович

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

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РОСТА И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ: СООБЩЕНИЕ I. АДАПТИВНОСТЬ И НЕЛИНЕЙНОСТЬ РАЗВИТИЯ, ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ЕГО НАСЛЕДСТВЕННЫМИ И СРЕДОВЫМИ ФАКТОРАМИ*

Аннотация. В статье исследуется проблема педагогического сопровождения биологически детерминированных процессов роста и развития детей на занятиях по физическому воспитанию. В ходе анализа и обобщения имеющихся данных показано, что для реализации эффективного педагогического сопровождения необходимо четкое понимание педагогами основных закономерностей роста и развития ребенка, определяющих его особенности и приспособительные возможности в различные возрастные периоды. В данном сообщении такие закономерности развития как адаптивность, нелинейность, а также обусловленность его наследственными и средовыми факторами рассматриваются в контексте важнейших задач физического воспитания детей.

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

Krivolapchuk Igor Allerovich

Doctor of Biological Sciences, Head of Laboratory of Physiology of Muscular Activity and Physical Training, Institute of the Russian Academy of Education Institute for Developmental Physiology, i.krivolapchuk@mail.ru, Moscow

PEDAGOGICAL GROWTH ACCOMPANYING AND CHILDREN DEVELOPMENT DURING PHYSICAL EDUCATION PROCESS: STATEMENT I. ADAPTIVITY AND NONLINEAR DEVELOPMENT, ITS DEPENDENCE OF INHERITABLE AND ENVIRONMENTAL FACTORS**

Abstract. The problem of pedagogical accompanying of biological determined growth processes at the physical education lessons is being studied in the article. In the course of analysis and generalization of the given data it is shown that to realize the effective pedagogical accompanying it is necessary to have the particular teachers' understanding of the basic growth regularities and a child's development specifying his/her peculiarities and adaptive capabilities at different aged periods. In the statement such regularities as adaptiveness, nonlinearity, as well as its dependence with inheritable and environmental factors are examined in the context of the most important problems of children's physical education.

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

* Статья подготовлена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект № 13-06-00191а.

** This article was prepared with the support of the Russian humanitarian science Foundation, project No. 13-06-00191а.

Укрепление здоровья, обеспечение условий гармоничного протекания процессов роста и развития детей на различных этапах обучения в школе – важнейшая социально-экономическая задача, решению которой в Российской Федерации в настоящее время придается первостепенное значение [9; 16].

Известно, что на каждом этапе онтогенеза для реализации биологических закономерностей необходимы особые благоприятные условия внешней среды. Поэтому процессы роста и развития детей крайне необходимо сопровождать и умело корректировать внешней средой (в том числе и образовательной), общими усилиями родителей, воспитателей, педагогов, психологов, медицинских и социальных работников образовательных учреждений [20; 23]. Педагогическое сопровождение предполагает заранее спланированную непрерывную деятельность, также превентивного профилактического характера, направленного на предотвращение различных трудностей и проблем [5; 18].

Существует тесная зависимость роста и развития ребенка от физического воспитания [2; 22; 23; 30]. Поэтому среди всех школьных предметов физическая культура занимает особое место в качестве естественного стимулятора процессов роста и развития.

В контексте вышеизложенного роль эффективно организованного педагогического сопровождения школьников на занятиях по физическому воспитанию трудно переоценить. В настоящее время выделены общие принципы сопровождения, на которые необходимо опираться в занятиях по физическому воспитанию: рекомендательный характер советов сопровождающего, приоритет интересов сопровождаемого; непрерывность сопровождения; комплексный подход к сопровождению; автономность помощи (независимость специалистов от давления извне) [7; 8].

Основной целью педагогического сопровождения школьников на занятиях по физическому воспитанию в школе является предупреждение и устранение отклонений морфофункционального развития, сохранение и укрепление их здоровья, создание благоприятных социально-психологических условий для личностного роста, саморазвития и самореализации. Педагогическое сопровождение в этих условиях должно быть ориентировано на формирование индивидуально-

сти [18], что предполагает наличие у учителя физической культуры умения быть рядом с ребенком, следовать за ним, содействуя его индивидуальному морфофункциональному созреванию и личностному развитию. Вместе с тем для эффективного педагогического сопровождения школьников на занятиях по физическому воспитанию необходимо четкое понимание педагогами основных закономерностей роста и развития ребенка, определяющих его особенности, функциональные и адаптационные возможности в различные возрастные периоды.

Процессы роста и развития, находящиеся в неразрывном единстве, начинаются с момента оплодотворения яйцеклетки и продолжаются в течение всей жизни. Как две стороны единого процесса рост и развитие взаимосвязаны и взаимообусловлены. Под ростом понимается, прежде всего, увеличение геометрических размеров и массы тканей и органов, под развитием – качественные преобразования в многоклеточном организме, являющиеся следствием дифференцировочных процессов [20; 27; 29].

Понимание особенностей функционирования физиологических систем организма ребенка и механизмов, лежащих в основе формирования психических процессов и целенаправленного поведения на разных этапах онтогенеза, является необходимым условием для обеспечения нормального физического и психического развития детей, решения проблем охраны здоровья подрастающего поколения и разработки адекватных возрасту физиологически обоснованных технологий педагогического сопровождения [25; 26].

В ходе онтогенеза рост и развитие организма происходят в соответствии с рядом закономерностей, среди которых выделяют [2; 20; 23; 25]: обусловленность роста и развития наследственными и средовыми факторами; адаптивность развития; нелинейность темпов роста и развития; гетерохронность роста и развития; наличие критических и сенситивных периодов роста и развития; акселерацию роста и развития организма; повышение надежности физиологических систем организма в ходе онтогенеза; обусловленность роста и развития полом; зависимость роста и развития от особенностей двигательной активности.

Наследственная обусловленность роста и развития заключается в том, что особенности формирования психологических, физиологических и поведенческих проявлений функционального состояния организма, его приспособительные реакции закреплены в генетической программе индивидуального развития и зависят от сложных генорегуляторных механизмов [28]. Известно, что генетическая регуляция онтогенеза находит проявление во взаимодействии генов в процессе развития, в организации и особенностях функционирования генных систем, контролирующих развитие [11]. В этой связи выделяются три автономно функционирующие генетические системы, контролирующие три независимых процесса: формообразование; дифференцировка специфических морфологических типов клеток; химическая спецификация этих клеток [11].

Рост и развитие человека недетерминированы внешними воздействиями, а совершаются по внутренним, свойственным самому организму и содержащимся в наследственной программе законам [13]. Вместе с тем средовые влияния отражаются на темпах роста и развития. Например, замедление роста в неблагоприятных условиях среды на одном возрастном этапе может смениться его ускорением при улучшении внешних условий в другой период онтогенеза. Наследственность (генотип), определяя потенциальные возможности становления индивидуума, предусматривает осуществимость фенотипического разнообразия в проявлении признаков, свойств и функций организма в пределах генетически детерминированной нормы реакции. При этом человек в своем становлении проходит ряд последовательных этапов, «перепрыгнуть» через которые при нормальном развитии организм не может [15; 19]. Иначе говоря, генотип характеризует совокупность вероятных фенотипических изменений в условиях действия на организм разнообразных факторов среды. Однако не все генотипические возможности могут быть реализованы в фенотипе, так как фенотип отдельного организма представляет собой единичное проявление его генотипа в конкретных условиях, которые, оказывая влияние на функциональную активность генов, могут способствовать или затруднять проявление того или иного свойства, при-

знака организма. При этом одни параметры жестко детерминированы наследственностью, а другие имеют меньшую степень наследственной обусловленности. Первые обладают широкой нормой реакции, а вторые располагают узким диапазоном приспособительных изменений.

Для каждого ребенка характерен индивидуальный канал развития в рамках наследственной программы [24]. Воздействие неблагоприятных факторов окружающей среды может привести к отрицательным изменениям в пределах генетически детерминированного диапазона нормы реакции или даже сдвигам, выходящим за ее пределы. Например, генетические механизмы, определяющие поздний эмбриогенез, могут нарушаться под действием различных внешних факторов: недостатка кислорода, ионизирующих излучений, ряда вирусных инфекций, некоторых фармакологических препаратов [28]. Совмещение во времени влияния неблагоприятных факторов с периодами ускоренного развития организма может обуславливать возникновение необратимых нарушений, тогда как благоприятные условия внешней среды, в том числе и оптимальная двигательная активность, обеспечивают смещение индивидуального развития ребенка на более высокий уровень в границах генетически детерминированной нормы реакции [23].

Формирование моторики, качественные свойства двигательного аппарата и количественные параметры развития скоростных, силовых способностей, выносливости и пространственно-временной координации движений генетически детерминированы [15]. Изменчивость признаков, имеющих отношение к отдельным двигательным способностям, определяется реактивностью определенных генов на воздействия среды, в том числе и физических нагрузок. Различают онтогенетическую (необратимую) и адаптивную (обратимую) изменчивость моторной системы. Индивидуальное развитие моторных функций и двигательных способностей контролируется полигенными механизмами, обеспечивающими упорядоченность функционирования генных комплексов на различных этапах онтогенеза [14].

В хроногенетических исследованиях показано, что в процессе онтогенеза наблю-

дается снижение наследственного контроля за развитием морфологических признаков, функциональных показателей и двигательных способностей человека. При этом темп развития координационных, силовых, скоростных способностей, выносливости и гибкости человека испытывает меньшее влияние наследственных факторов, чем уровень их развития в определенный период времени [19].

В работах Т. В. Панасюк установлено, что соматотип ребенка в значительной степени (74–85 %) обусловлен наследственностью. Наследственная обусловленность соматотипа повышается от астеноидного типа к дигестивному и зависит от пола и возраста: в допубертатный период она выше у девочек [17]. При переходе из второго детства в пубертатный период у девочек снижается генетическая детерминированность в формировании соматотипа, и он более подвержен внешнесредовым воздействиям. У мальчиков возрастные изменения наследственной обусловленности типа конституции незначительны. В становлении энергетики скелетных мышц конституциональные особенности проявляются во втором детстве, пубертатном и особенно в юношеском возрасте. Установлено, что у представителей леггосомного телосложения, независимо от пола, интенсивно развивается система аэробной энергетики, зурисомного – анаэробной.

Исследования в области генетики развития морфологических признаков, функциональных показателей и двигательных способностей человека выявили значительную наследственную детерминированность строения и формы тела, латентного времени двигательной реакции, гибкости, скоростно-силовых качеств, аэробной производительности, относительной мышечной силы, максимальной частоты сердечных сокращений (ЧСС) в условиях предельной физической нагрузки. Большая средовая обусловленность характерна для абсолютной мышечной силы, частоты движений, ряда метаболических показателей, ЧСС в покое и при стандартных нагрузках, отдельных проявлений ловкости (более простые в координационном отношении действия в большей мере контролируются генотипом). При этом указывается, что регулярные физические тренировки могут оказывать глубинное влияние на проявление генетического по-

тенциала исключительно в пределах, определенных генотипом [6; 19]. Для каждого ребенка характерен индивидуальный канал развития в рамках наследственной программы. Воздействие неблагоприятных факторов окружающей среды может привести к отрицательным изменениям в пределах генетически детерминированного диапазона нормы реакции или даже сдвигам, выходящим за ее пределы. Например, генетические механизмы, определяющие поздний эмбриогенез, могут нарушаться под действием различных внешних факторов: недостатка кислорода, ионизирующих излучений, ряда вирусных инфекций, некоторых фармакологических препаратов [28]. Совмещение во времени влияния неблагоприятных факторов с периодами ускоренного развития организма может обуславливать возникновение необратимых нарушений [20], тогда как благоприятные условия внешней среды, в том числе и оптимальная двигательная активность, обеспечивают смещение индивидуального развития ребенка на более высокий уровень в границах генетически детерминированной нормы реакции [23].

Чрезмерные нагрузки, истощающие пластические и энергетические ресурсы, могут стимулировать торможение процессов морфофункционального созревания организма, снижение резервных возможностей, ухудшение работоспособности, перенапряжение и, как следствие, нарушение генетической программы индивидуального развития [15].

Рациональное решение проблем физического воспитания детей и подростков, связанных с организацией и проведением занятий, нормированием физических нагрузок, выбором преимущественной направленности, применяемых средств, определением частоты и длительности тренирующих воздействий, может быть осуществлено только на основе учета того обстоятельства, что предельные функциональные резервы детского организма в различные периоды индивидуального развития определяются наследственной нормой реакции на средовые воздействия. Даже самые изобретательные педагогические технологии, методические приемы и методики не обеспечат повышения функциональных резервов выше генетически определенной границы. Поэтому при оценке физической и функциональной под-

готовленности, работоспособности детей на уроках физической культуры и во внеурочное время необходимо принимать во внимание не только статистические возрастные нормы, но и индивидуальные особенности конкретного ученика, его текущее функциональное состояние и потенциальные возможности.

Несомненно, что рационально организованное педагогическое сопровождение занятий по физическому воспитанию необходимо для раскрытия генетического потенциала развития морфологических признаков, функциональных показателей и двигательных способностей ребенка на различных этапах онтогенеза. Поэтому программирование и организацию учебного процесса по физическому воспитанию в школе целесообразно реализовывать на основе учета хроногенетических особенностей индивидуального развития, темпов биологического созревания организма и степени наследственной детерминированности двигательных способностей.

Адаптивность развития. Известно, что все функции организма человека складываются и претерпевают изменения при тесном взаимодействии с внешней средой. Приспособительный характер развития ребенка на отдельных возрастных этапах определяется уровнем морфофункционального развития и адекватностью воздействий факторов среды его адаптивным возможностям [25, с. 29]. В свою очередь адаптивные возможности развивающегося организма обусловлены взаимодействием сложного комплекса функциональных систем с постоянно изменяющимися условиями среды, что приводит к гетерохронному развитию этих систем в зависимости от их приспособительного значения на том или ином этапе онтогенеза [1; 21]. Существует представление о том, что в основу периодизации развития могут быть положены критерии, характеризующие адаптивное функционирование организма на разных этапах онтогенеза [4]. Это представление привело к необходимости пересмотра понятия возрастной нормы, как совокупности среднестатистических морфологических и физиологических параметров [3]. Считается, что возрастная норма представляет собой биологический оптимум функционирования живой системы, обеспе-

чивающей адекватное реагирование на факторы внешней среды [26].

Реализация принципа адаптивности развития в процессе педагогического сопровождения школьников предполагает разработку программно-нормативных основ физического воспитания рассматриваемого контингента детей с учетом уровня двигательной и функциональной подготовленности, а также индивидуальных приспособительных возможностей, физиологических и психологических особенностей.

Нелинейность развития. В ходе онтогенеза скорость и направленность процессов роста и развития существенно изменяются. Согласно точке зрения И. И. Шмальгаузена в основе морфофункционального созревания организма лежат два различных типа структурных преобразований: рост и дифференцировка [29]. В соответствии с этим по характеру возрастных преобразований выделяют периоды роста и дифференцировки. Первые из них отличаются интенсивными приростами размеров органов, частей тела и всего организма. Вторые характеризуются морфофункциональными перестройками различных элементов системы и изменением их взаимодействия, приводящим к качественным перестройкам отдельных функциональных систем и адаптивного реагирования целостного организма [4]. Множество химических реакций, протекающих в процессе роста и дифференцировки должны самым точным образом сочетаться между собой [24]. На разных этапах онтогенеза существуют различия в темпах количественных и качественных изменений функционирования организма. Поэтому этапы преимущественно количественных изменений (рост тканей, увеличение числа клеток, изменения количественных параметров функционирования) чередуются с этапами преимущественно качественных перестроек (дифференцировка клеток и тканей, изменения в организации функциональных систем) [25]. Нелинейность проявляется в неравномерном и неодновременном формировании функциональных систем.

В настоящее время сложилось представление о том, что в основе организации процессов индивидуального развития лежат чередующиеся последовательные циклы, состоящие в каждом возрастном периоде

из фазы активации дифференцировочных процессов и фазы активации ростовых процессов [10; 20]. Авторы концепции, акцентируя внимание на том обстоятельстве, что все эти преобразования непосредственно обусловлены ростом и развитием мышечной ткани, предлагают свой подход к проблеме периодизации постнатального онтогенеза, опирающийся на этапы развития скелетной мускулатуры, связанные с биологическими маркерами, легко поддающимися наблюдению и измерению. Дифференцировочные процессы энергетически значительно дороже ростовых [20], что обуславливает специфику энергообеспечения мышечной деятельности и развития двигательных способностей в периоды количественных и качественных изменений физиологических функций.

В многолетних исследованиях автора настоящей статьи установлено, что эффективность воздействия физических упражнений на функциональное состояние организма ребенка определяется их соответствием качественным и количественным преобразованиям, происходящим в физиологических системах на этапах развития [12; 31]. В этой связи открываются уникальные возможности по влиянию на процесс индивидуального развития за счет адекватных педагогических воздействий в ходе физического воспитания. В этапы преимущественно количественных или преимущественно качественных изменений физиологических функций эти воздействия должны быть четко дифференцированы, прежде всего, по направленности физических нагрузок, их объему, интенсивности, координационной сложности, специализированности, характеру энергообеспечения мышечной деятельности.

Библиографический список

1. Анохин П. К. Кибернетика функциональных систем: избранные труды. – М.: Медицина, 1996. – 400 с.
2. Аршавский И. А. Основы возрастной периодизации // Возрастная физиология. – Л., 1975. – С. 5–67.
3. Безруких М. М., Сонькин В. Д., Фарбер Д. А. Возрастная физиология (Физиология развития). – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 416 с.
4. Дубровинская Н. В., Фарбер Д. А., Безруких М. М. Психофизиология развития: психофизиологические основы детской валеологии. – М.: Владос, 2000. – 144 с.
5. Забоева М. А. К вопросу о соотношении понятий «педагогическое сопровождение» и «педагогическая поддержка» // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2013. – № 3 (19). – С. 43–48.
6. Зацюрский В. М., Сергиенко Л. П. Влияние наследственности и среды на развитие двигательных качеств человека // Теория и практика физической культуры. – 1975. – № 6. – С. 22–28.
7. Казанская В. Подросток: социальная адаптация. – СПб.: Питер, 2011. – 288 с.
8. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / под ред. Л. М. Щипицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 240 с.
9. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (от 17 ноября 2008 г. № 662-р). – 194 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.zakonprost.ru> (дата обращения: 19.01.2015).
10. Корниенко И. А., Сонькин В. Д., Тамбовцева Р. В. Возрастное развитие энергетики мышечной деятельности: Итоги 30-летнего исследования. Сообщение I. Структурно-функциональные перестройки // Физиология человека. – 2005. – Т.31, № 4. – С. 42–46.
11. Корочкин Л. И. Биология индивидуального развития (генетический аспект). – М.: Изд-во МГУ, 2002. – 264 с.
12. Криволапчук И. А. Факторная структура функционального состояния детей 5–6 лет // Физиология человека. – 2014. – Т. 40, № 5. – С. 48–56.
13. Морфология человека. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 344 с.
14. Москатова А. К. Влияние генетических и средовых факторов на развитие моторных способностей. – М.: ГЦОЛИФК, 1983. – 39 с.
15. Москатова А. К. Генетические и средовые факторы развития и изменения двигательных качеств // Физиология человека / под общ. ред. В. И. Тхоревского. – М.: ГЦОЛИФК, 1983. – 454 с.
16. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (от 04 февраля 2010 г. Пр-271) [Электронный ресурс]. – URL: <http://old.mon.gov.ru/dok/akt/659> (дата обращения: 8.01.2015).
17. Панасюк Т. В. Конституциональная принадлежность как основа прогноза роста и развития: автореф. дис. ... д-ра биол. наук. – М., 2008. – 30 с.
18. Пичугина Г. В. Педагогическое сопровождение и педагогическая поддержка обучающихся в технологическом образовании // Школа и производство. – 2009. – № 8. – С. 3–6.
19. Сергиенко Л. П. Основы спортивной гене-

- тики. – К.: Вища шк., 2004. – 661 с.
20. *Сонькин В. Д.* Энергетика детского организма: качественная и количественная специфика // Физиология человека. – 2014. – Т. 40, № 5. – С. 103–114.
21. *Судаков К. В.* Функциональные системы. – М.: Издательство Российской академии наук, 2011. – 320 с.
22. *Сухарев А. Г., Игнатова Л. Ф., Стан В. В., Шелонина О. А., Цыренова Н. М., Лукашова Ю. А.* Медикосоциальная оценка образа жизни школьников // Российский педиатрический журнал. – 2014 – Т.17, №3. – С. 37–40.
23. *Сухарев А. Г.* Шесть закономерностей роста и развития детского организма. – М.: МИОО, 2008. – 64 с.
24. *Тэннер Дж.* Рост и конституция человека // Биология человека. – М.: Мир, 1979. – С. 366–471.
25. *Фарбер Д. А., Безруких М. М.* Методологические аспекты изучения физиологии развития ребенка // Физиология человека. – 2001. – Т. 27, № 5. – С. 8–16.
26. Физиология развития ребенка: Руководство по возрастной физиологии. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2010. – 768 с.
27. Физиология развития ребенка: теоретические и прикладные аспекты / под ред. М. М. Безруких, Д. А. Фарбер. – М.: Образование от А до Я, 2000. – 319 с.
28. *Фогель М., Мотульски А.* Генетика человека: в 3 т. – М.: Мир, 1989–1990. – Т. 3. – 366 с.
29. *Шмальгаузен И. И.* Рост и дифференцировка // Избранные труды: в 2 т. – Киев, 1984. – С. 176–186.
30. *Global Recommendations on Physical activity for Health.* – Geneva, World Health Organization, 2010. – 60 p.
31. *Krivolapchuk I. A.* Peculiarities of preschool aged boys' and girls' physical state // *Medicina dello Sport.* – 2014. – 67(2). – 241–250.

Анквab Марина Фёдоровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Абхазского государственного университета, ankvab.marina@yandex.ru, Сухум

ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ В АБХАЗСКОЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Аннотация. Статья раскрывает понятие национального воспитания и приводит определение абхазской народной педагогики. В работе характеризуется содержание понятия как средства противостояния возможным негативным последствиям интеграции Республики Абхазия в мировое сообщество и сохранения этнической специфики народа. Автор обнаруживает сферы задач этнического просвещения и выявляет ценности народного воспитания абхазов, которые являлись основой обучения на протяжении столетий и применялись поколениями в Абхазии. Основное внимание в статье акцентируется на вековых традициях, нормах и укладе жизни этноса, выраженных в понятии «апсуара» (абхазство), выделяются его главные составляющие, которые выступают в качестве принципов воспитания подрастающего поколения и применение которых необходимо расширить на всех ступенях системы образования Абхазии. Актуальность статьи заключается в стремлении сохранить абхазскую самобытность в период всеобщей глобализации. В заключение предлагаются методы воспитания по законам апсуара.

Ключевые слова: принципы воспитания, абхазская народная педагогика, этнопедагогика Абхазии, апсуара, абхазство, Республика Абхазия, абхазский народ, система образования Абхазии, национальное просвещение.

Анквab Marina Fiodorovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Foreign Languages Department at the Abkhazian State University, ankvab.marina@yandex.ru, Sukhum

TENETS OF UPBRINGING IN THE ABKHAZIAN NATIONAL PEDAGOGY

Abstract. The article reveals the content of the concept named “Abkhazian national pedagogics” as means of opposing to possible negative consequences of the Republic of Abkhazia integration into the world community. Its goal is to preserve ethnic identity of the people. The author focuses the main attention on the ancient traditions, norms and the nation’s way of life expressed in the concept «apsuara». Its main components are specified, offered and discussed as the tenets of younger generation upbringing. Their application needs to be expanded at all spheres and fields of the Abkhazian education system.

Keywords: tenets of upbringing, principles of education, Abkhazian national pedagogy, ethnic pedagogy of Abkhazia, apsuara, the Republic of Abkhazia, Abkhazian people, educational system of Abkhazia, national enlightenment.

Культурное богатство народа всегда связано с духовностью, нравственными особенностями, идеалами и умением передать свое наследие подрастающему поколению. Поэтому воспитание с учетом национальной самобытности является чрезвычайно важным и приобретает особую актуальность в условиях всемирной глобализации. Однако общественное положение в современном мире таково, что нередко попираются специфика и стандарты этнической педаго-

гики, выраженные в поведении, традициях и устоях [1].

Необходимо упомянуть, что процессы перестройки, происходившие в России, – стремление к демократизации и социальная реконструкция, эмансипация нравственного сознания и т.д. – явились не только благотворными, но и принесли ощутимый урон делу просвещения. События 1991 года в Абхазии, как известно, наложили огромный отпечаток на судьбу народа республики.

В новом тысячелетии их последствия начали отступать. Сейчас наша образовательная система находится в стадии успешного и стремительного расцвета, тесно соприкасаясь с другими братскими педагогическими культурами бывшего СССР.

Одной из насущных задач, стоящих перед системой образования Абхазии, является противостояние чуждым национальной самобытности инвазиям, способным поглотить будущие поколения, и устранение уже имеющихся изъянов посредством развития и консолидации народного просвещения в учебных заведениях республики. По справедливому суждению профессора С. Р. Чеджемова, особенно важно в этом вопросе «формировать человеческое в человеке, не позволить ему угаснуть в сложном переплетении природных инстинктов и слабостей. В решении данной задачи велика роль педагогики» [14, с. 4]. Однако нынешние программы воспитания малоудовлетворительны и не соответствуют национальным требованиям подготовки к проживанию в условиях независимой Абхазии, страны с богатой народной культурой, в том числе и педагогической. С этой точки зрения первостепенную важность обретает осмысление опыта семейного и социального воспитания, существующего в абхазской этнопедагогике. Модернизируя нынешнюю систему образования республики, необходимо учитывать методы обучения, главные отличительные составляющие духовной культуры абхазов. Для реализации вышесказанного необходима четкая конкретизация и выявление принципов, присущих народной педагогике Абхазии. Под принципами воспитания принято понимать совокупность требований к развитию и формированию субъекта. Их количество зависит от задач, устанавливаемых этносом перед своими младшими приемниками. Использование преподавателем приемов, которым он отдаст предпочтение и которых будет придерживаться, основывает научно-педагогический процесс [18, р. 1428].

Традиционно суждения о методах и приемах обучения принято структурировать в научную гипотезу, проверяя ее впоследствии на рациональность путем учебного эксперимента или непосредственно на практике. Однако когда речь идет об этнической

педагогике, очевидно, что это формирование происходит «от обратного», т.е. сначала – используемый веками опыт и лишь потом оформление его в теорию. В связи с тем, что со временем в обществе неотъемлемо происходят различные метаморфозы, нашей задачей является адаптировать и внедрить установившиеся в народе навыки и умения в образование, тем самым освежая давно применяемые принципы развития молодежи, не меняя их содержания и сути, сохраняя национальную самобытность в будущих поколениях.

Гипотетически, возникнув на заре человечества, народная педагогика существовала задолго до современной науки просвещения, воздействуя на дальнейший её рост и преобразование. Упоминаясь специалистами по филологии, психологии, этнографии и т.д., данное учение рассматривается в большом количестве научных исследований. Помимо таких известных деятелей образования, как: Г. Н. Волков, А. Ш. Гашимов, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Г. Н. Филонов, Я. М. Ханбиков и др., над данным вопросом работали и выдающиеся ученые Северного Кавказа и Абхазии – Р. К. Агрба, Т. З. Бесиева, М. Б. Гуртуева, В. Б. Кураскуа (Абхазия), Р. А. Мамхегова (Адыгея), Ш. А. Мирзоев, В. В. Смиренин (Кабардино-Балкария), Э. М. Тамбиева, Б. Г. Тарба, Х. Х. Хадиков (Осетия), Е. Е. Хагаев, И. А. Шоров, З. М. Якубов (Дагестан) и др.

Профессор В. Г. Крысько предлагает суждение о народной педагогике как о «собрании знаний, навыков и опыта воспитания, устоявшихся в национальных традициях, художественном творчестве и особых способах взаимодействия разных поколений, представляющих собой основной залог гарантии согласия, единства и общности народа» [5, с. 19]. Л. М. Захарова приводит толкование этнопедагогике как «комплекса аккумулированных, пережитых в действительности эмпирических знаний, умений и навыков, перенимаемых потомками, главным образом в устной форме, как результат социально-исторической практики народных масс» [4, с. 36]. Несколько иную точку зрения предлагает Я. И. Ханбиков: «Народная педагогика – это отрасль фактического навыка и опыта народных масс, представленная доминирующими этническими воз-

зрениями на цели и проблемы воспитания, в сочетании с методами, умениями и навыками преподаваниями и обучения» [13, с. 38].

Рассмотрев интерпретации данной концепции большинством исследователей, мы подчеркнули единые основополагающие понятия: эмпирические познания, навык народных масс, хитросплетение средств, умений и опыта воспитательной практики, культуру и традиции этноса. Следовательно, национальное просвещение передает фактические познания и навыки поколений, содержит приемы и способы этнического развития. Данное определение всецело схоже с традиционной трактовкой одного из основателей научной педагогики К. Д. Ушинского. По его мнению, «воспитание бытует на Руси столько же веков, сколько существует сам народ» [11, с. 21], что является применимым для представителей всех национальностей в целом.

Проведенный нами анализ показывает, что зарождение науки просвещения в республике обусловлено историческими событиями жизни этноса. Существовая в достаточно неопределенной форме, принципы национального образования воплотились, на наш взгляд, в собрании неписаных правил, важность, весомость и действенность которых подтверждается наличием аналогичных в соседствующих и близких как в историческом, культурном планах, так и в сходстве обычаев и традиций этнических общностях.

Исходя из концепции диалога педагогических культур, мы, вслед за профессором Н. И. Титаренко, выделяем пять базовых принципов народного воспитания: человечность, почтительность, разум, мужество, честь [9, с. 60]. По мнению Р. Я. Фидаровой, особенность этих представлений в том, что, в первую очередь, они имеют самостоятельную ценность, во-вторых, являясь элементами национального просвещения, содержат собственную структуру, причем очень сложная [12, с. 17]. Однако, на наш взгляд, одним из ярких и актуальных свидетельств богатства педагогики абхазского народа является т.н. собрание поведенческих правил, норм и принципов – апсуара (абхазство). Это своего рода средство передачи самобытных традиций в процессе взаимодействия поколений, что является определяющим компонентом обучения. Его качеством можно на-

звать отсутствие четко дифференцированных правил, зафиксированных законов, знаний и научной терминологии с соответствующими дефинициями. Это народная мудрость, накопленная веками, которая представляет собой результат совместного решения людей разных поколений, принадлежащих одной этнокультуре, о приемлемых для них нормах и устоях.

Нравственные понятия апсуара, его правила и порядки впитывались детьми в семье, где образцом служили родители. Вместе с тем жизненный уклад абхазов пестовал и укоренял нравственные каноны и поведенческие нормы, неукоснительные для всех членов семьи и общества [7, с. 78]. Устоявшимися приемами просвещения являлись фольклор – легенды, сказания, песни, нартский эпос, народная музыка и танец, архитектура, изобразительное и декоративно-прикладное искусство; религия, суеверия, обряды; труд.

Самой доказательной формой педагогического народного назидания являются пословицы и поговорки [14, с. 147]. Так, например, проанализировав изречения, записанные профессором О. Б. Шамба в книге «Пословицы и поговорки абхазов» [16], можно выделить пороки, изъяны и слабости, столетиями порицаемые народом, от которых старшие поколения старались уберечь своих потомков: *воровство* – «Если Бог не полюбил, воровать начинаешь», *злословие* и *лесть* – «За спиной не кляни и в глаза не хвали», *подлость* – «Кто плохое задумал, сам в плохое угодит», «Злая собака и сама не ела, и другим не давала», *гордыня* – «Чем больше в человеке изъянов, тем больше у него гордыни», *зависть* – «Того, кто завидует, чужое счастье губит», *ложь* – «Легко врать – слушать трудно». *Осуждение зла*, учение о чужом дурном примере представляет один из принципов абхазского народного воспитания. *Почитание старших* выражается в высказываниях религиозного характера, что свидетельствует о важности данного аспекта в жизни этноса: «Кто не почитает старшего, Бога у того нет», «Сначала Бог, затем старший говорит», «В юности чти старцев, чтобы тебя почитали в старости». Абхазские пословицы «По плодам можно сказать, с какого они дерева были сорваны», «Медведь покусал того, кто его вырастил»

и т. д. свидетельствуют не только об обязанностях старшего, но и о важности стремления детей быть достойными представителями своей семьи, фамилии, не подводить, не срамить взрослых и учиться чувству *ответственности*.

Недозволенные принципы (стыдно – пхашьароуп, не по обычаю – цасым, грех – гэнахароуп) выполняли значимую функцию в педагогике абхазов. С младенчества ребенка учили определять, какое поведение нежелательно, какие поступки непозволены, тем самым прививая нормы взаимоотношений с окружающими. В этой категории важным является необходимость учитывать возрастные особенности обучаемого.

Привитие молодежи *религиозных* и *духовных* принципов являлось неотъемлемой составляющей как церковно-приходских школ, так и общеобразовательных учреждений республики. Высоко отмечены просветительские, творческие, научные, социальные заслуги преподавателей, первопроходцев абхазской этнопедагогике, таких как С. М. Ашхацава, С. П. Басария, Д. И. Гулиа, Д. Т. Маргания, Н. С. Патеипа, С. Я. Чанба, А. М. Чочуа, А. И. Чукбар, Ф. Х. Эшба и др.

В ходе оживления обычаев христианства в Абхазии наиболее сильно обнаружилась специфическая ситуация с вероисповеданием: сплетение и дружеское соседство культур православия, ислама и паганизма. Параллельно существовало почитание православных канонов с повсеместным соблюдением укоренившихся языческих традиций и празднований, что свидетельствует о *веротерпимости*, уважительном отношении в обществе к взглядам и вероисповеданию другого человека. А проживание в мирном соседстве с другими этническими группами, принятие иного мировоззрения и образа жизни, предоставление права другим национальностям жить в соответствии с собственными взглядами и обычаями свидетельствует о *толерантности*.

Наряду с вышесказанным следует упомянуть выработку *морально-волевых качеств* как значимого условия национального обучения: мужества, решительности, стойкости, смелости, удалства, силы воли. Данные, приведенные в монографии «Абхазы. Антропологическая характеристика»

[2, с. 39], где описывается сублистная внешность и спортивное телосложение, характерные для абхазов, свидетельствуют о многовековом жизненном укладе, обусловленном необходимостью для членов этноса неизменной готовности к труду и военным сражениям, чему способствовали занятия физической культурой, соревнования в спортивных играх и традиционные состязания. О мужественных, отважных героях в народе слагались легенды, о них пели песни, а трусов срамили. У абхазов говорят: «Мужество и отвага не имеют границ», «Настоящего героя не его семья, а люди больше знают», «Смелость – половина победы», «Герой погибает единожды, а трус – много раз», «Срам даже слава не смоет», «Трусливый и тени своей боится» и т. д.

Перечисленные нами аспекты относятся к нравственным особенностям воспитания. Изучение окружающей среды и общества, выработка соответствующих чувств и эмоций, умение осуществлять оценку и отдавать предпочтения происходят совместно с педагогом, под контролем родителей. Приобретаются понятия о долге и о подобающем поведении, меняется осознание собственного образа личности [4]. Это соответствует одной из трех главных основ обучения – принципу *субъектности*, где преподаватель предельно способствует формированию возможности детей понимать собственное «Я» в отношении с другими людьми и обществом, осознавать собственное поведение, предугадывать его результаты и выбирать рациональное решение житейских ситуаций.

Принцип субъектности не допускает строгих указаний ребенку, а подразумевает возможность прийти к обоюдным осмысленным заключениям. Дети должны понимать, что их действия могут повлечь нежелательные противодействия и представлять, какими они могут быть. Привитие критерия субъектности происходит в процессе ежедневной работы, иногда в виде общих дискуссий, в доверительном разговоре, посредством литературы и искусства, путем осознания своих суждений, эмоций и чувств, связанных с конкретным моментом в прошлом или настоящим периодом жизни [8, с. 67].

Следует подчеркнуть, что обучение младших у абхазов осуществлялось как родите-

лями, так и в социуме. Главной характерной чертой вековых традиций воспитания являлся синкретизм, воплощенный в единении трех жизненных составляющих – культура, социум, человек [8, с. 43]. Помимо матери и отца в роли наставника мог также быть любой взрослый член общества. Старший, вне зависимости от степени родства, живущий по соседству или совсем посторонний, был вправе сделать замечание ребенку по любому поводу или причине ненадлежащего поведения [6, с. 39]. Огромное внимание уделялось общественному мнению, и подрастающее поколение всячески приучали его учитывать, что являлось основой развития принципа *ориентации на ценностные отношения*. Данное понятие предполагает стабильное участие преподавателя в формировании восприятия ребенком социально-культурных ценностей (людей, окружающей среды, социума, труда) и важных жизненных устоев – добра, правды [17].

Основным фактором воплощения примата ориентации на ценностные отношения является квалифицированность преподавателя в философском и психологическом аспектах, что и дает ему возможность опознать духовное в материальном, за прецедентом заметить феномен, ведущий за собой закономерность, и, как следствие, причины бытия. Педагог учит важным жизненным предписаниям, но это не означает, что он делает выбор за них. Повзрослев и отправившись навстречу судьбе, дети самостоятельно отдадут предпочтения канонам, на которых выстроят дальнейшую жизнь [3, с. 67].

Другой принцип – обучение ребенка *труду* – вводился с младенчества и напрямую относился к пестованию таких ценностей, как усердность, сотрудничество в труде, взаимовыручка и т. п. Абхазский фольклор изобилует изречениями о важности труда, его значении в жизни человека, пользе его результатов: «Человек славен своим собственным трудом», «Что не добыто самостоятельно (руками), то вкуса не имеет», «Дружный труд судьбу удлиняет, работа из-под палки жизнь отравляет», «Отдых без труда – что без приправы еда». Мальчики значительную долю времени оставались в мужском коллективе – с дедом, отцом и старшими братьями, перенимая у них навыки по хозяйству, учились труду и способности уважать его

плоды. Девочки же, находясь в обществе бабушек, сестер и мам, учились готовить традиционные блюда, искусству приветствия и ухода за гостями, этическим правилам, необходимым для абхазской женщины – будущей жены, матери, хранительницы очага.

В абхазской национальной педагогике задачи интеллектуального просвещения детей играют важнейшую роль, свидетельством чего выступают народные поговорки: «Солнце – мир освещает, а человека – знания», «Знание – гость, разум – хозяин», «Сына учат, чтоб достойным человеком стал, а свечу зажигают, чтоб дом озаряла». Значительную роль в *умственном* обучении ребенка играл фольклор. С младенчества дети слышали от старших сказания, притчи, небылицы, мудрые высказывания, скороговорки и загадки, что способствовало их интеллектуальному росту, формировало логическое мышление и смекалку. В преданиях устного народного творчества абхазов отважные, сильные и благородные герои-богатыри (Абраскил, Сасырква, Нарчхеу и др.), помимо смелости, великодушия, умения выдержать страдания и испытания, проявляют изрядные умственные способности: прозорливость, благоразумие, находчивость. Образцами не только хозяйственности и нравственности служили для девочек Сатаней Гуаша, Гунда Прекрасная, но и мудрости, рассудительности, сметливости. В сказках описывались и явления природы («Как разлучились Солнце и Луна», «Как появилось озеро Рица», «Почему на луне пятна» и т.п.), дававшие детскому воображению пищу, необходимую для гармоничного развития ребенка.

Третий принцип – *целостность воспитания* – следует из стремления утвердить общественные нормы жизни, независимость и уникальность личности каждого ребенка. Этот принцип гласит: «Принятие ребенка таким, какой он есть, утверждение его прав на жизнь, осознание его насущной истории, признание значимости его личности, сохранение уважения к его Я вне зависимости от его успехов, положения, способностей».

Исходя из анализа понятия апсуара, основными принципами абхазской народной педагогики являются осуждение зла (воровства, злословия, лести, подлости, гордыни), почитание старших, ответственность, уста-

новки запрета, религиозность и духовность, веротерпимость и толерантность, морально-волевые качества, трудовое и умственное развитие. Они, как было показано ранее, не противоречат трем основным принципам педагогики: субъектности, целостности воспитания и ориентации на ценностные отношения, которые придают обучению ярко выраженные философскую, диалогическую, этическую характеристики. Данный союз не может существовать без одного из своих принципов, точно так же, как выборочная реализация названных критериев современного просвещения невозможна в оторванности друг от друга.

Подытоживая, можем определить, что *абхазская народная педагогика* на сегодняшний день представляет собой сферу теоретических и практически проверенных, многовековых педагогических знаний и опыта абхазов, выраженных в господствующих национальных гуманистических нормах, целях и задачах воспитания, основанных на понятии апсуара, в совокупности с традиционными средствами, умениями и навыками обучения. Принципы абхазской народной педагогики являются результатом исторически сложившихся этнических особенностей воспитания, сакраментальных для абхазского народа, сохранность и актуальность которых в настоящее время предполагает необходимость их распространения и популяризацию в системе образования республики и на внутригосударственном уровне в целом.

В учебных заведениях Абхазии (детский сад, школа, колледж, вуз) принципы национального воспитания должны найти широкое применение. В учебно-методическом комплексе по истории края следует изрядно расширить разделы, посвященные этнографии и традиционной культуре. Важно отметить, что народная педагогика тесно связана и с языкознанием, свидетельствуя о возможности использования ее принципов в качестве методического материала на занятиях как родным, так и иностранными языками.

Библиографический список

1. Агавелян О. К., Касенова Н. Н., Кергилова Н. В. Психологические условия формирования этнической идентичности и этнической толерант-

- ности студентов республики Алтай // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №7. – С. 36–42.
2. Аргун Ю. Г., Анчабадзе Ю. Д. Абхазы. – М.: Наука, 2007. – 547 с. – (Народы и культуры).
3. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: учебник для вузов – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.
4. Захарова Л. М. Народная педагогика как основа гуманизации дошкольного образования // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. – 2010. – № 4. – С. 35–38.
5. Крысько В. Г. Этническая психология: учебник для бакалавров. – М.: Юрайт, 2014. – 359 с.
6. Куправа А. Э. Апсуара. Среда формирования. Духовные и нравственные основы. – Сухум, АГУ, 2000. – 60 с.
7. Кураскуа В. Б. Абхазская национальная школа (1921–1958). – Сухум: Абхазский государственный университет, 2003. – 84 с.
8. Куцетерова Ф. Т. Традиции как фактор воспитания в народной педагогике карачаевцев // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – № 113. – С. 43–49.
9. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
10. Титаренко Н. И. Социокультурное наследие народов поликультурного региона как средство становления опыта жизнедеятельности детей [Электронный ресурс] / URL: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/pedagogy-psychology-and-sociology/general-and-pre-school-pedagogy/3127> (дата обращения 24 февраля 2015)
11. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. – Т. 5. – М.: Педагогика, 1990. – 528 с.
12. Фидарова Р. Я. Этническое мировоззрение осетин (Ирондзинад). Генезис. Структура. Этапы развития: в 4 кн. – Книга 2. – Владикавказ: ИПЦ СОИГСИ, 2013. – 355 с.
13. Ханбиков Я. И. Народная педагогика. – Казань, 1966. – 126 с.
14. Цаллагова З. Б. Этнопедагогический потенциал северокавказских пословичных назиданий // Всероссийские Миллеровские чтения. – 2011. – № 2. – С. 147–166.
15. Чеджемов С. Р. История педагогики и образования осетинского народа XVIII–XX вв.: дис. ... д-ра пед. наук. – Владикавказ, 2003. – 368 с.
16. Шамба О. Б. Пословицы абхазского народа – Сухум: АГУ, 1994. – 78 с.
17. Thompson L. Teaching about ethnic minority families using a pedagogy of care // Family Relations. 1995. – Т. 44. – № 2. – P. 129–135.
18. Zhekibaeva B. A. Essence and Content Schoolchildren's Ethnic Education // European researcher. – 2013. – № 5–3 (50). – P. 1426–1432.

Чухров Александр Семенович

Кандидат технических наук, доцент кафедры систем радиосвязи Сибирского Государственного университета телекоммуникаций и информатики, mba3@ngs.ru, Новосибирск

РОЛЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМ СТАНОВЛЕНИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. В статье обсуждаются вопросы реализации воспитательной функции в условиях образовательного процесса в техническом университете, анализируются педагогические условия и факторы профессионально-личностного становления студентов технического университета, обосновываются принципы воспитания студентов с учетом специфики технического образования. Представлена краткая характеристика условий, способствующих формированию у студентов ценностно-смыслового отношения к себе, другим людям, к окружающему миру, актуализации потребности к саморазвитию личности будущего инженера. Дается обоснование принципов воспитания студентов с учетом специфики технического образования. Обозначены направления реализации комплекса воспитательных задач – профессиональных, социально-педагогических, социально-психологических.

Ключевые слова: студенческая молодежь, воспитание, техническое образование, ценностно-смысловое отношение.

Chukhrov Alexandr Semenovich

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor of the Department of radio systems of Siberian State University of Telecommunications and Informatics, mba3@ngs.ru, Novosibirsk

ROLE OF THE EDUCATIONAL COMPONENT OF VOCATIONAL AND PERSONAL FORMATION OF ENGINEERING STUDENTS

Abstract. The article discusses the implementation of the educational function in terms of the educational process at the Technical University, examines the pedagogical conditions and factors of professional and personal formation of engineering students, settle principles of education students-specific technical training. A brief description of the conditions conducive to the students formation value-semantic relationship to themselves, to others, to the outside world, updating needs to samo-razvitiyu person of the future engineer. The substantiation of the principles of education of students-specific technical education. Designated areas of implementation of the complex educational problems – professional, social, educational, social and psychological.

Keywords: student youth, education, technical education, value-meaning attitude.

Воспитание выступает неотъемлемой составляющей образования, приоритетная роль в реализации которого принадлежит государству и социальным институтам. В современной социокультурной ситуации стратегии в области воспитания определяются национальной Доктриной об образовании, принятой до 2025 года [16], и тесно связаны с проблемами развития российского общества. основополагающая цель воспитательной системы в современном вузе состоит в «формировании социально зрелых граждан и специалистов, способных эффективно

работать в условиях становления рыночной экономики. Эта общая цель подразделяется на две более конкретные:

- социальной адаптации, что означает подготовку молодого специалиста к жизни в российском обществе, развитие его задатков, освоение им социальной роли гражданина, необходимых для полноценной жизнедеятельности,

- профессиональной подготовки, что предполагает формирование профессиональных способностей и подготовку к самореализации в профессиональной сфере» [13, с. 4].

Именно национальными приоритетами, определяющими стратегию и тактику политического, экономического и социального развития России, обусловлена актуальность проблемы эффективной реализации воспитательной функции в системе высшего образования. Вместе с тем, отношение российского общества к проблеме воспитания за последние четверть века претерпело некоторые изменения. Так, в годы перестройки (1985–1990 гг.) наблюдалась устойчивая тенденция к нивелированию функций воспитания и, соответственно, реализация работы в этом направлении сводилась к минимуму. В последующее пятилетие (1991–1995 гг.) инерционные процессы, происходящие в системе образования, закономерно отразились и на содержании воспитания, в частности, воспитательные проблемы практически полностью игнорировались. И только на рубеже XX–XXI в. (с 1999 г.) вопросы воспитания вновь оказываются в фокусе внимания государства и общества. Утверждается, что воспитание базируется на универсальных человеческих ценностях и строится в соответствии с ценностями и нормами национальной культуры, региональными традициями [17]. С этого периода важнейшей составляющей развития общества и ключевой задачей воспитания становится культурное, духовно-нравственное и гражданское становление подрастающего поколения, подготовка детей и молодежи к самостоятельной и продуктивной жизни. На государственном уровне признается вариативность воспитательных систем, организаций и технологий, ориентированных, прежде всего, на формирование социально необходимых знаний и навыков профессиональных интересов, гражданской позиции личности (воспитанников и обучающихся) [11; 13; 20; 22].

В системе социальных институтов, реализующих воспитательную функцию, особое место отводится учреждениям высшего профессионального образования. Предполагается, что кроме высокого уровня знаний, умений и навыков, формирования готовности к профессиональному росту и мастерству, вузы призваны способствовать становлению базовой культуры личности, ее духовно-нравственному развитию, что, собственно, и актуализирует ведущую роль

воспитания в процессе профессиональной подготовки молодежи. О таком значении высших учебных заведений в жизни студентов свидетельствует мировая история развития университетского образования [15; 22; 25; 26].

Впервые система взглядов на роль университетов в обществе, на их гуманную и культурную миссию была представлена Дж.Г. Ньюменом в работе «Идея университета». По мнению автора, приоритетной целью университетского образования выступает именно воспитание, а не просто передача знаний. Университет должен образовывать студентов в полном смысле этого слова, формировать у них «философскую привычку ума» [14, с. 142]. Содержательно близкие идеи о значимости университетского образования сформулированы и немецким ученым Вильгельмом фон Гумбольдтом [8]. Он также полагал, что основная цель преподавания в университете состоит в обучении студентов самостоятельно мыслить, знакомстве их с основными принципами научного исследования. Позднее суждения о значимости университета в процессе философско-методологического осмысления сущности профессионального образования и его роли в воспитании духовности, передаче культурных традиций, научной подготовке будущих специалистов высказывали многие известные ученые, указывая на такие социальные функции университета, как трансляция культуры, обучение профессиям, организация научных исследований, подготовка научных кадров, изучение социальных проблем с целью определения способов их оптимального разрешения, философское осмысление достижений науки и техники, интериоризация моральных норм, гражданско-патриотических воззрений и правил социального саморегулирования [4; 15; 20; 25; 26].

Студенческая молодежь характеризуется рядом особенностей. Современные студенты – это, прежде всего, молодежь в возрасте от 17 до 25 лет. Студенчество И. А. Зимняя рассматривает как «центральный период становления человека, личности в целом, проявления самых разнообразных интересов» [9, с. 184]. Для данной категории молодежи ведущей деятельностью выступает учебно-профессиональная дея-

тельность. В современной науке понятие «студенчество» и сопряженные ему категории «молодежь», «студенческая молодежь», выступает, по преимуществу, предметом изучения в социологии (М. Н. Руткевич [19], И. М. Ильинский [10], В. А. Ядов [21] и др.), педагогике (И. А. Зимняя [9], М. В. и Т. А. Ромм [18], С. Д. Смирнов [20] и др.) и психологии (Б. Г. Ананьев [3], К. А. Абульханова, Т. Н. Березина [1], Л. Б. Шнейдер [24] и др.).

Реализация воспитательного процесса в вузе осуществляется через деятельность преподавателей [11; 13; 18]. По мнению М. Ю. Кононовой, специфика деятельности преподавателя в техническом университете состоит в том, что его внимание сосредоточено в большей мере на процессах получения студентами качественного технического образования и становления личности студента как будущего инженера, специалиста технического профиля, на формировании у него технических компетенций [12]. Техническое образование ориентировано, прежде всего, на решение комплекса взаимосвязанных задач: содействие социально-ценному развитию личности и профессиональному становлению студента в избранной области деятельности. Однако, кроме технических компетенций, важна и воспитательная составляющая подготовки специалистов-инженеров, которая предполагает формирование таких значимых для профессионала личностных качеств, как высокая социальная адаптивность и мобильность, критичность мышления, коммуникативная компетентность, общая культура личности. Вместе с тем, воспитание – это всегда формирование духовно-нравственных качеств личности и гражданско-патриотической позиции, в процессе которого знания и умения могут стать особым средством организации собственной жизнедеятельности личности. Воспитание в этом контексте становится интегральным и системообразующим процессом профессионального и личностного становления специалиста, включающим целенаправленное формирование отношения к системе наивысших ценностей и смыслов, способности выстраивать индивидуально-личностный континуум собственной жизни. При этом каждый студент, по мысли В. М. Аллахвердова (2003), оказывается

способен и имеет возможность свободно и самостоятельно вносить и в процесс познания, и в собственное поведение что-то свое, индивидуально-специфичное, поскольку творческое начало есть отличительный фундаментальный признак и современного, и будущего образования [2]. Ценность инициативной активности субъекта деятельности подчеркивает и ориентация общества и государства на личностно-развивающее обучение, способствующее стимуляции профессионального совершенствования личности [5; 6; 7].

Исходя из значимости воспитательного компонента образования, нами предложена программа комплексной педагогической поддержки профессионально-личностного становления будущих специалистов в образовательном пространстве современного технического вуза, включающая следующие направления:

- развитие мотивационно-деятельностных компонентов, обеспечивающих сбалансированность теоретической и практической подготовки специалистов, а при необходимости – коррекция общей направленности их учебной деятельности;
- воспитание у современного студенчества экологического мышления, пропаганда такой системы ценностей, в основе которой ценность человеческой популяции выступает одной из ведущих;
- создание условий для развития востребованных на рынке труда коммуникативных умений и навыков будущих технических специалистов, обеспечивающих высокий уровень их адаптивности в современной организационной среде;
- развитие интеллектуально-аналитических способностей и эмоционально-волевых качеств будущих специалистов, являющихся наиболее востребованными и значимыми в контексте специфики их профессиональной подготовки;
- воспитание не только компетентного специалиста, но и полноценной, здоровой личности с такими сформированными качествами и свойствами личности, как социальная активность, ориентация на здоровый образ жизни, эстетические идеалы и этические нормы жизни.

По данным нашего исследования выявлено, что к числу наиболее значимых факто-

ров профессионально-личностного становления студентов технического университета относится, прежде всего, образовательное пространство вуза, которое определяет успешность их профессионально-личностного становления, и в целом способствуют созданию условий для полноценной реализации учебно-воспитательного взаимодействия между преподавателями и студентами [22; 23].

Воспитательный процесс в техническом университете, на наш взгляд, предполагает реализацию следующих групп задач:

– профессиональных, направленных на создание условий:

- для профессионального самоопределения студентов;

- развития профессиональных специальных умений и навыков студентов;

– социально-педагогических, ориентированных на создание условий:

- для нравственного сознания, гражданской позиции, самосознания и соответствующей профессиональной миссии мотивации студента;

- формирования общей культуры студентов;

- формирования здоровьесберегающего стиля поведения студентов;

– социально-психологических, направленных на создание условий:

- для формирования социальной компетенции и максимально эффективной социальной адаптации студентов, как в процессе обучения, так и для дальнейшей жизни в обществе;

- формирования благоприятного психологического климата в группах и коллективах вуза.

Основными принципами воспитания студентов технического университета мы полагаем:

- принцип ориентации на универсальные человеческие ценности и ценностные отношения;

- принцип целостности педагогического процесса и единства воспитательных воздействий – неразрывность профессионального и личностного воспитания; концентрация средств, методов и форм воспитания на развитии профессиональной, социальной и культурной компетентности личности;

- принцип субъект-субъектного взаимодействия в контексте реализации идей педа-

гогики сотрудничества;

- принцип эффективности социального взаимодействия и общественной направленности воспитания, связи воспитания с социальной и культурной жизнью личности и общества.

Подводя краткий итог, отметим, что воспитание студентов в техническом вузе должно представлять собой процесс создания условий, способствующих формированию у них ценностно-смыслового отношения к себе, к другим людям, к окружающему миру, актуализации потребности в саморазвитии личности будущего инженера.

Библиографический список

1. Абульханова К. А., Березина Т. Н. Время личности и время жизни. – СПб.: Алетейя, 2001. – 304 с

2. Аллавердов В. М. Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания. – СПб.: Речь, 2003. – 368 с.

3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 282 с.

4. Барнетт Р. Осмысление университета. Образование в современной культуре. – Минск: Профили, 2001. – 128 с.

5. Белобрыкина О. А. Традиции как средство развития профессиональной идентичности студентов-психологов // Психология в вузе. – 2004. – № 2. – С. 99–109.

6. Большунова Н. Я. Субъектность как социокультурное явление. – Новосибирск: НГПУ, 2005. – 324 с.

7. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. – М.: МПСИ, 2003. – 408 с.

8. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. – М.: Прогресс, 1985. – 452 с.

9. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с

10. Ильинский И. М. Молодежь и молодежная политика: Философия. История. Теория. – М.: Голос, 2001. – 696 с.

11. Киселев Н. Н., Киселева Е. В. Воспитание в вузе: исторические традиции, современные тенденции: исторические традиции, современные тенденции // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 2. – С. 28–32.

12. Кононова М. Ю. Педагогический процесс и воспитание студентов в техническом вузе // Высшее образование в России. – 2011. – № 8–9. – С. 51–54.

13. Методические рекомендации по анализу содержания и качества воспитания студентов в системе высшего профессионального образования (для эксперта аттестационной комиссии). –

- М.: Национальный институт бизнеса, 2006. – 26 с.
14. *Ньюмен Дж.* Идея университета. – Минск: БГУ, 2006. – 208 с.
15. *Ортега-и-Гассет Х.* Миссия университета. – Минск: БГУ, 2005. – 104 с.
16. Постановление Правительства РФ от 04.10.2000 № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=97368;div=LAW;dst=100004> (дата обращения: 10.11.2014).
17. Программа развития воспитания в системе образования России на 1999–2001 годы (утверждена приказом Минобразования РФ от 18 октября 1999 г. № 574) [Электронный ресурс] // Государственная дума [официальный сайт]. URL: <http://iam.duma.gov.ru/node/8/4532/15418> (дата обращения: 12.08.2014).
18. *Ромм М. В., Ромм Т. А.* Социализация и профессиональное воспитание в высшей школе // Высшее образование в России. – 2010. – № 12. – С. 104–114.
19. *Руткевич М. Н.* Социология образования и молодежи: Избранное (1965–2002). – М.: Гардарики, 2002. – 541 с.
20. *Смирнов С. Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: Академия, 2001. – 304 с.
21. Социология в России. – М.: Издательство Института социологии РАН, 1998. – 696 с.
22. *Чесноков В. А.* Развитие субъектности личности будущего юриста в процессе профессиональной подготовки: автореф. ... канд. пед. наук. – Барнаул, 2012. – 23 с.
23. *Чухров А. С.* Принципы организации воспитательного процесса в техническом университете // Мир науки, культуры, образования. – №5, [42], 2013. – С. 209–211.
24. *Шнейдер Л. Б.* Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 600 с.
25. *Ясперс К.* Идея университета. – Минск: БГУ, 2006. – 159 с.
26. *Charles D. R.* Universities and Engagement with Cities, Regions and Local Communities // Rebalancing the Social and Economic. Learning, Partnership and Place / С. Duke, М. Osborne, В. Wilson (eds.). – NIACE, 2005. – PP. 148–150.

Мазина Оксана Назимовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и профессиональной педагогики, Оренбургский государственный университет, mazina-oks@mail.ru, Оренбург

ИНСТИТУТ УПОЛНОМОЧЕННОГО ПО ПРАВАМ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК МЕХАНИЗМ РЕАЛИЗАЦИИ ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема обеспечения и защиты прав детства в условиях образовательной организации. Автором обоснована необходимость и возможность осуществления правового воспитания обучающихся через создание правового пространства и учреждение института уполномоченного по правам всех участников образовательного процесса. Приоритетной целью учреждаемого института, по мнению автора, является формирование не столько правовой осведомленности, сколько развитие правосознания, осуществление правового воспитания обучающихся, так как первостепенное значение приобретают права личности и ее персональная ответственность, что обеспечивает необходимый опыт социализации. Раскрыты понятие, цели и задачи института уполномоченного по правам участников образовательного процесса.

Ключевые слова: права ребенка, Конвенция о правах ребенка, правовое воспитание, участники образовательного процесса.

Mazina Oksana Nazimovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department of general and professional pedagogics of the Orenburg state University, mazina-oks@mail.ru, Orenburg

THE OMBUDSMAN FOR THE RIGHTS OF THE PARTICIPANTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS AS A MECHANISM OF FORMATION OF THE LEGAL SPACE EDUCATIONAL ORGANIZATION

Abstract. The article considers the problem of provision and protection of the rights of children in terms of educational organizations. The author of the necessity and the possibility of legal education of students through the creation of legal space and the establishment of an Ombudsman for the rights of all participants in the educational process. The priority order established in the Institute, according to the author, is not so much legal knowledge, but the development of legal consciousness, legal education of students, as of Prime importance individual rights and personal responsibility, and provides the necessary socialization experience. Disclosed concept, objectives and tasks of the Ombudsman for the rights of the participants of the educational process.

Keywords: the rights of the child, the Convention on the rights of the child, legal education, the participants of the educational process.

Актуальность проблемы обеспечения и защиты прав детства сегодня не вызывает сомнений. И сама постановка вопроса о правах и их соблюдении в образовательной организации отражает изменения в системе образования, и прежде всего в сфере отношений всех субъектов образовательного процесса (детьми, их родителями, педагогами и администрацией образовательной организации). Возможность получить образование рассматривается в современных условиях как право личности, которое гарантируется

государством, а идеи гуманизации и демократизации системы образования становятся идеологической основой ее модернизации.

Обращение образовательного сообщества к этой проблеме не случайно, так как участники образовательного процесса особенно тревожит наблюдаемое в последнее время острое несоответствие уровня правосознания, правовой культуры и социального поведения граждан требованиям и реалиям сегодняшнего дня, стандартам открытого общества.

В современных условиях во всех регионах существует разветвленная структура государственных органов, призванных обеспечить соблюдение и защиту прав детства. Однако в действительности эти структуры не могут в полной мере отслеживать положение дел в образовательных учреждениях, так как образовательное сообщество, являясь все еще полузакрытым, остается зоной высокой конфликтности и нарушения прав. В связи с этим возникает необходимость поиска условий и механизмов формирования образовательной организации как правового пространства, где не только декларируется важность соблюдения прав, но и реально воплощаются эти права в жизнь каждого образовательного сообщества, осуществляется правовое воспитание обучающихся [10]. Одной из таких возможностей является осуществление правового воспитания обучающихся через создание правового пространства и учреждение института уполномоченного по правам всех участников образовательного процесса.

Правовое воспитание представляет собой «целенаправленный, организованный, преднамеренный и педагогический процесс воздействия на сознание обучающихся с помощью системы специально созданных правовоспитательных форм, средств и методов с целью формирования высокого уровня правосознания и правовой культуры» [4]. Основные элементы механизма правового воспитания – это способы организации воспитательного процесса. В современных условиях применяются самые разнообразные формы правового воспитания: правовой лекторий, пропаганда прав средствами массовой информации, правовоспитательная работа в связи с теми или иными конституционными мероприятиями [7]. На наш взгляд, данный перечень можно дополнить учреждением института уполномоченного по правам участников образовательного процесса, который не только помогает в решении конкретных проблем в образовательной среде, но и является источником правового воспитания обучающихся современной образовательной организации.

Актуальность учреждения института уполномоченного по правам участников образовательного процесса обусловлена тем, что он работает как «многофункциональ-

ная система и является наиболее сильным и неформальным регулятором реальных взаимоотношений педагогов и обучающихся» [6]. Приоритетной целью учреждаемого института является формирование не столько правовой осведомленности, сколько развитие правосознания, осуществление правового воспитания обучающихся, так как первостепенное значение приобретают права личности и ее персональная ответственность, что обеспечивает необходимый опыт социализации.

Следует отметить, что институт уполномоченного по правам ребенка учреждается в целях осуществления на независимой основе вневедомственного мониторинга и контроля за соблюдением прав детства. Его специальная роль заключается в напоминании правительству и гражданскому обществу об обязательствах, установленных Конвенцией ООН о правах ребенка, принятой Генеральной Ассамблеей ООН; распространении и пропаганде знаний о правах ребенка; содействии осуществлению и уважению прав детей на всех уровнях общественной жизни [5].

Уполномоченный по правам участников образовательного процесса – это неофициальное лицо, избранное образовательным сообществом и утвержденное Советом образовательной организации. «Уполномоченный по правам в образовательной организации – это взрослый участник образовательного процесса (не член администрации), к которому можно обратиться в случае» [1]:

- нарушения ваших прав или прав вашего ребенка как участников образовательного процесса;
- возникновения недопонимания между вами, вашим ребенком и педагогом, куратором, администрацией образовательной организации;
- возникновения необходимости получения правовой консультации (в рамках функционирования образовательной организации);
- необходимости получения информации о существующих нормативных и гигиенических требованиях к организации учебного процесса;
- необходимости внести предложения по усовершенствованию и развитию образовательной организации.

Рассматривая институт уполномоченного по правам участников образовательного

процесса как механизм правового воспитания обучающихся в условиях образовательной организации следует отметить, что данный институт:

- является определенной гарантией защиты прав и законных интересов всех участников образовательного процесса;

- помогает реализовать на практике нормативные требования к организации учебного процесса, гигиенические требования к условиям труда;

- помогает обучающимся приобрести необходимый опыт социализации (улаживание конфликтных ситуаций, умение пользоваться своими правами, понимая и принимая обязанности и ответственность);

- формирует у обучающихся и педагогов толерантное отношение ко всему образовательному сообществу и более глубокое осознание своих прав и обязанностей [2];

- является инициатором развития образовательной организации.

На основе проведенного анализа теоретико-методической литературы и нормативной документации среди основных целей института уполномоченного по правам участников образовательного процесса мы выделили следующие:

- создание целостной системы нравственной, социальной, психолого-педагогической и правовой поддержки каждого обучающегося в решении образовательных проблем;

- обеспечение и защита конституционных прав несовершеннолетних на получение основного общего образования и законных интересов других участников образовательного процесса [3].

Опираясь на обозначенные цели, деятельность института уполномоченного по правам участников образовательного процесса направлена на решение следующих задач:

- совершенствование системы повышения уровня правовой грамотности обучающихся и их родителей [8];

- совершенствование системы мониторинга реализации конституционных прав участников образовательного процесса и соблюдения гигиенических требований к организации образовательного процесса в образовательной организации;

- взаимодействие образовательной организации с семьей с целью формирования гражданской позиции и правового самосо-

знания участников образовательного процесса;

- формирование духовно-нравственных основ развития и социализации личности в поликультурной среде образовательной организации на основе толерантного подхода [9];

- становление образовательной организации как института получения опыта демократического поведения и взаимодействия;

- создание условий для активного участия детей в решении вопросов, имеющих для них важное значение;

- совершенствование механизмов межведомственного взаимодействия (ранее выявление и профилактика детского и семейного неблагополучия, работа с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации).

Основные прогнозы по результатам деятельности уполномоченного по правам участников образовательного процесса представлены на рисунке [10].

Подводя итоги, следует отметить, что уполномоченный по правам участников образовательного процесса в образовательной организации не подменяет деятельность куратора, социального педагога, заместителя директора по учебно-воспитательной работе или профсоюзной организации. Его роль состоит в осуществлении правового воспитания обучающихся, в привлечении внимания педагогического сообщества к проблемам, касающимся защиты прав детей (как приоритетного направления), приведении в движение всех тех образовательных структур, которые призваны обеспечить безопасное и комфортное с психолого-педагогической и правовой точки зрения пребывание педагогов и обучающихся в образовательной организации [9]. Семья – ученик – школа – основные участники образовательного процесса. Культура взаимоотношений между ними, основанная на правовом взаимодействии, партнерстве и доверии, является опытом мировосприятия для наших детей и опытом взаимоотношений для родительского и педагогического сообщества.

Библиографический список

1. Бидалов Р. К., Саматова А. А. Поможет ли детям новый уполномоченный? // Научный Татарстан. – 2010. – №1. – С. 6–8.
2. Демакова И. Д. Теоретические основы деятельности уполномоченного по правам ребенка //

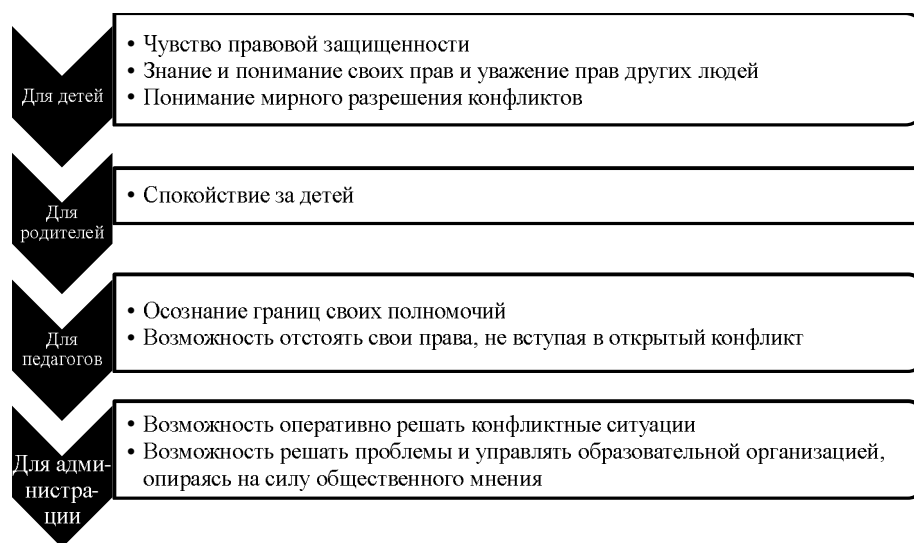


Рисунок – Прогнозы по результатам деятельности уполномоченного по правам участников образовательного процесса

Вопросы воспитания. – 2014. – №1. – С. 36–47.

3. Капитонова Е. А. Проблемы правового регулирования обязанностей ребенка в образовательной сфере // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. – 2014. – №1(29). – С. 51–60.

4. Каримулаева Э. М., Мусакаева З. З. Педагогические условия обучения школьников правам ребенка // Школа будущего. – 2013. – №3. – С. 14–20.

5. Конвенция о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989) // КонсультантПлюс : Высшая школа : учеб. пособие. – Электрон. текстовые данные (400Мб). – [М.] : КонсультантПлюс, 2004-2013. – Вып. 19 : К весеннему семестру 2013. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

6. Мазина О. Н. Особенности становления омбудсмена по правам ребенка в Оренбургской области // Молодой ученый. – 2013. – №10. – С. 515–517.

7. Поддубная Т. Н., Ивашин А. Б., Поддуб-

ный А. О. Детский омбудсмен как субъект социально-педагогической защиты детей // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2014. – №2(136). – С. 59–63.

8. Сизов Д. Г. Зачем школе омбудсмен? // Директор школы. – 2012. – №3(166). – С. 98–102.

9. Скрынникова Е. М. Роль взрослого в реализации участия детей в принятии решения // Сибирский педагогический журнал. – №6. – 2014. – С. 50–54.

10. Archard D., Skivenes. – М. (2009), Balancing a Child's Best Interests and a Child's Views // International Journal of Children's Rights, no 17, pp. 1–21.

11. The European Ombudsman – Origins, Establishment, Evolution – Commemorative volume published on the occasion of the 10th anniversary of the institution [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ombudsman.europa.eu/resources/historicaldocuments.faces> (дата обращения: 19.01.2015).

Бутенко Наталья Валентиновна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования факультета дошкольного образования Челябинского государственного педагогического университета, natali-2058@mail.ru, Челябинск

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье обоснована актуальность проблемы художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста, которая определяется современными тенденциями модернизации и качественных изменений в российском образовании, обуславливающих становление ребёнка-дошкольника в индивидуально-творческой идентичности и неразработанностью концептуальных оснований методико-технологического обеспечения образовательного процесса в ДОО. Методологические основания представлены автором компонентами и модулями концептуальной модели, ядром которой являются педагогические закономерности и соответствующие им принципы дошкольного образования, художественного и эстетического развития детей дошкольного возраста. Доказана результативность использования разработанных индивидуальных маршрутов (с понятийно-смысловыми картами) для детей старшего дошкольного возраста как корректное решение «требований результатов» стандарта по реализации образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» (рисование).

Ключевые слова: компоненты и модули модели, культура, педагогическое взаимодействие.

Butenko Natalia Valentinovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Theory and a Preschool education preschool education faculty, Chelyabinsk State Pedagogical University, natali-2058@mail.ru, Chelyabinsk

CONCEPTUAL MODEL ARTISTIC AND AESTHETIC DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. This article presents the author's interpretation of the conceptual model of artistic and aesthetic development of preschool children based on the realities of modern teaching preschool educational institution and holistic educational process. The main emphasis in the analysis presented conceptual model is made on the formation of artistic and aesthetic culture in the preschool period.

Keywords: components and modules model, culture, pedagogical interaction.

В настоящее время в условиях общекультурного кризиса и гуманизации современного образования широко обсуждаются вопросы полноценного движения творческой личности в контексте освоения ею культурных форм, ценностей, смыслов, норм и присвоения социального опыта. Особое место в данной дискуссии занимает проблема художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста как системообразующего фактора, влияющего на формирование творческого потенциала и духовной культуры личности. В нынешней образовательной ситуации приходится констатировать глубинное противоречие между необходимостью современного научно-методического

обеспечения в направлении художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста и педагогического поиска инновационных оснований организации этого процесса. В условиях современной цивилизации главной задачей образования выступает развитие «Я» концепции, обретение личной и культурной идентичности в созданных условиях для полноценного развития личности и её актуализации, в результате чего с помощью имеющихся социальных и культурных ресурсов строится новое «Я» ребёнка [4; 6].

Для улучшения результативности педагогической деятельности по художественно-эстетическому развитию детей дошкольного возраста с учётом потребностей и ожиданий

всех участников образовательного процесса нами была разработана и внедрена *концептуальная модель художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста*, основанная на ценностно-деятельностной, культурологической парадигмах образования, детства и детского развития.

Структурирование концептуальной модели художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста происходило с учётом ряда основополагающих требований дошкольного образования (ФГОС дошкольного образования, Глава II), которые детерминируют сущность социального заказа [11, с. 33]. *Требование проблемности* базируется на выборе эффективных концептуальных, методологических, организационных, содержательных и методических оснований для достижения целей художественно-эстетического развития. *Требование целеполагания* направлено на «развитие ценностно-смыслового восприятия; способностей, творческого потенциала каждого ребёнка как субъекта отношений; развитие эстетических качеств, инициативности и самостоятельности» [5; 7]. *Требование содержательности* строится на принципах культуросообразного и природосообразного образования; на проектировании по основаниям компетентного взрослого, ориентированного на интересы и возможности каждого ребёнка, его социокультурного опыта и направлений развития в детстве. *Требование технологичности* актуализируется на содержательных основаниях разных видов культуры (социальной, художественно-эстетической и др.), обеспечивающих культуротворчество и интериоризацию личности. *Требование динамичности* предусматривает позитивные преобразования основных компонентов подсистемы (нормативная база; вариативность ресурсов, средств, форм, методов и приёмов; структура образовательного процесса и пр.). *Требование диагностичности* направлено на проявление эстетических интересов и отношений к миру, освоение эстетических категорий; развитие эмоционально-эстетических способностей и творчества ребёнка как основы художественно-творческой деятельности. *Требование результативности* может быть выражено теми изменениями, которые обнаруживаются в сферах разностороннего

развития личности ребёнка (ценностно-смысловая, когнитивная, познавательная, продуктивная). *Требование эффективности* обусловлено обеспечением содержания образования, обогащённого социокультурным опытом, опытом осуществления разных способов действий и опытом творческой деятельности ребёнка.

При проектировании концептуальной модели художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста мы учитывали объективно существующие факторы профессиональную компетентность педагогов, осуществляющих художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста; целостную образовательную систему дошкольного образовательного учреждения; возможности реализации гендерного, полихудожественного и партисипативного подходов в образовательном пространстве современного дошкольного учреждения. Рассмотрим и охарактеризуем более подробно каждый компонент концептуальной модели художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста.

Целевой компонент. Целеполагание как системообразующий и смысловой компонент любой деятельности выступает основой проектирования образовательного процесса в ДОУ. Цель как основная категория педагогики выражает социальный заказ общества, связывая воедино содержание, ресурсы, формы и методы организации педагогической деятельности, обеспечивая успех целенаправленных педагогических действий (С. Ф. Багаутдинова, К. Ю. Белая, Н. Н. Ляшенко, Л. В. Поздняк, Л. И. Фалюшина и др.). С точки зрения управления дошкольным образованием педагогу необходимо ориентироваться на следующие этапы реализации поставленных целей [10, с. 12]. *I этап* – определение стратегических и оперативных целей с учётом индивидуальных особенностей и способностей детей (построение «дерева целей»). *II этап* – разработка организационной и содержательной стороны педагогической деятельности по художественно-эстетическому развитию детей дошкольного возраста с определением перспективы ближних, средних, дальних целей. *III этап* – определение параметров педагогической деятельности (цели 3-5 уровней) с учётом

их технологичности и диагностичности. *IV этап* – диагностика условий достижения целей (художественно-эстетическая среда, компетентный педагог, ресурсное обеспечение и т. д.). *V этап* – определение целостности эффективных средств для реализации поставленной цели: материальные, технические и дидактические средства; организация образовательной деятельности на всех её этапах. *VI этап* – определение чёткого алгоритма действий педагогической деятельности, ведущих к достижению стратегической цели. *VII этап* – прогнозирование действий педагога с учётом потенциальных возможностей и способностей каждого ребёнка на основе созданных благоприятных условий взаимодействия. Обозначенные этапы позволят обеспечить необходимое качество художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста, отвечающее современным образовательным стандартам дошкольного образования.

Цель художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста в условиях реализации ФГОС дошкольного образования рассматривается нами в контексте формирования основ художественно-эстетической культуры через приобщение ребёнка к ценностям культуры и искусства; развитие восприятия; усвоение художественных эталонов; ценностно-смысловое общение; сотворчество педагога и ребёнка; формирование художественно-эстетической потребности; формирование художественного вкуса и эстетического отношения; формирование активности, инициативности и самостоятельности в художественном творчестве [1, с. 67; 2].

Методологическая основа концептуальной модели представлена интеграцией гендерного (общенаучный уровень), полихудожественного (конкретно-научный уровень) и партисипативного (методико-технологический уровень) подходов. Выявлена и охарактеризована совокупность подходов в понимании общих и частных вопросов художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста: от традиционного понимания эстетического воспитания (воспитание искусством; воспитание способности целенаправленно воспринимать, чувствовать, понимать красоту в жизни и искусстве) до рассмотрения художествен-

но-эстетического развития детей в инновационном, интегрированном образовательном пространстве дошкольного учреждения, ориентированном на художественную деятельность ребёнка («вхождение» в общечеловеческую культуру; «присвоение» полученного ребёнком опыта; проявление ценностного отношения к искусству и миру в продуктах творческой деятельности). Основу и новизну спроектированной нами концептуальной модели художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста составляет система закономерностей и педагогических принципов (принципы дошкольного образования, принципы художественного развития, принципы эстетического развития).

В контексте проблематики управления качеством дошкольного образования, достижение поставленных целей немислимо без творчески активного компетентного педагога, к которому, согласно мнению М.С. Ткачёвой, предъявляются специфические требования, составляющие основу его профессиональной компетентности: – профессиональные способности (академические, дидактические, перцептивные, коммуникативные, художественные, прогностические и др.) [9, с. 132]. Аналитический обзор научной литературы (Ф. Н. Гоновин, Т. Н. Козловский, В. А. Крутецкий, Б. М. Теплов и др.) позволил нам выделить следующие требования к педагогу, осуществляющему художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста: педагогические способности, педагогические умения, исследовательская деятельность. Педагог, осуществляющий работу по художественно-эстетическому развитию детей дошкольного возраста, рассматривается нами как целеустремлённая, деятельная, творческая личность, способная и готовая к самопроектированию, саморазвитию. В исследованиях В. И. Долговой подчёркивается, что инновационные изменения педагога связаны с углублением научной основы и системного видения проблемы, с внедрением новых технологий и активизацией личности [5, с. 21].

Структурно-когнитивный компонент модели является системообразующим, так как через его структурное наполнение отчётливо просматривается общее содержа-

ние художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста средствами культурного и ресурсного модулей. Основанием культурного модуля концептуальной модели выступает художественно-эстетическая культура детей дошкольного возраста. Многие исследователи (Г. Ю. Беляев, Е. В. Бондаревская, В. Т. Кудрявцев, В. И. Слободчиков, Л. В. Школяр и др.) рассматривают культуру в качестве основного средства самореализации личности с «новыми импульсами», способными оказывать воздействие на самого человека и на исторический процесс. Для обеспечения качественного результата художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста необходимо поддержание постоянного интереса к народной культуре, разным видам искусства и окружающей картине мира; желания каждый раз выражать свои чувства, своё видение и отношение к миру в ярких художественных образах.

Ресурсный модуль. Практический опыт работы в ДОУ показывает, что эффективность работы по художественно-эстетическому развитию детей дошкольного возраста немыслима без современного ресурсного обеспечения, которое понимается как необходимое информационно-методическое средство, позволяющее вывести всех участников образовательного процесса «педагог – ребёнок – родитель» на качественно новый уровень компетентности каждого. Исследованием установлено, что в образовательном процессе художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста наиболее приемлемы следующие педагогические ресурсы: музейный ресурс, медиаресурс в образовательной и досуговой деятельности, ресурс накопления представлений о народном и декоративно-прикладном творчестве, электронный ресурс (графический планшет в рисовании), художественная среда как культурный и субкультурный ресурс.

В содержательном модуле выделены содержательные условия педагогического взаимодействия, которые выражаются в творческом проектировании образовательного процесса на основе интеграции изобразительной и других видов детской деятельности; в использовании музейной среды, усиливающей эстетические эффекты, ценностные и поведенческие компоненты

восприятия; в моделировании педагогического взаимодействия (самостоятельная и совместная творческая деятельность).

Выделение процессуально-технологического модуля обусловлено особенностями образовательного процесса в ДОУ и применением технологий обучения, базирующихся на деятельностном принципе, когда осознанное усвоение содержания становится предметом активных действий ребёнка (Т. М. Давыденко, Т. И. Шамова, Г. Н. Шибанова и др.). Процессуально-технологические условия, обозначенные в данном модуле, представлены инвариантными составляющими: 1) обновление содержания образовательного процесса на основе информационно-коммуникационных технологий; 2) самопрезентация продуктов художественно-творческой деятельности детей дошкольного возраста через предъявление ценностно-смыслового компонента образа «Я» ребёнка. Модуль дидактических оснований предполагает разумную педагогическую инициативу по выбору и использованию современных средств, форм и методов работы с дошкольниками, способствующих оптимизации процесса обучения и качественно изменяющих состояние субъекта.

Компонент комплексного педагогического взаимодействия. Реализация гуманистической парадигмы в дошкольном образовании актуализирует вопросы педагогического взаимодействия, которые определяют сущность всего образовательного процесса. Понятие «взаимодействие» (Л. Г. Богославец, А. М. Зинович, А. А. Майер, Д. И. Фельдштейн, Л. М. Шипицина и др.) трактуется как общая универсальная форма движения и влияние объектов друг на друга, через которую человек постигает разные процессы и явления, познаёт других и себя, определяя способы своего поведения в обществе. Согласно ФГОС дошкольного образования (ФГОС, гл. I, п. 1.4-4 [12]), основная задача педагогического взаимодействия направлена на «создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребёнка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром» (ФГОС, Гл. I, п. 1.4-4 [Там же]). В современном до-

школьном образовании начинает реализовываться гуманистическая модель взаимодействия, для полноценного воплощения которой, с точки зрения управления, необходимо совершенствование работы по направлениям: проектирование содержания, коррекция целей, организация учебного процесса и стимулирование интереса каждого ребёнка. Мы соглашались с мнением А. А. Майера, что «в основе таких изменений должна лежать перестройка педагогического взаимодействия: его гуманизация, равновесность и развитие» [8, с. 68]. В условиях продуктивного развития ДОУ стремления педагогов всегда направлены на перестройку своей педагогической деятельности в соответствии с возможностями и внутренними потребностями, а также внешними требованиями социума и государства.

Компонент корректирующих действий. Современное дошкольное образование имеет право на формирование разных образовательных траекторий развития каждого ребёнка. Индивидуализация образовательного процесса предусматривает разработку и внедрение индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся (Г. К. Селевко). Индивидуальная образовательная стратегия в дошкольном образовании, по мнению И. А. Лыковой, понимается как «система дидактических мер, обеспечивающих полноценное развитие ребёнка в соответствии с его индивидуальными особенностями и социальным заказом родителей» [7, с. 21]. При разработке индивидуально-образовательного маршрута ребёнка необходимо учитывать основные психологические аспекты: «горизонты развития» (Н. Н. Поддяков), «зону ближайшего развития» (Л. С. Выготский), модель эпигенетического ландшафта (С. Н. Waddington), – согласно которым, индивидуализация развития ребёнка осуществляется разными траекториями, зависит от влияния окружающей среды, разных факторов в процессе развития, сензитивности периодов развития. Решая задачи художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста, мы разработали и реализовали в практике работы ДОУ индивидуальные образовательные маршруты для детей с низким, средним и высоким уровнями развития, представленные комплексом творческих заданий по разным темам.

Аналитический компонент концептуальной модели художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста, представленный качественными и количественными параметрами, является оценочно-результативным, основу которого составляют определение качества созданных условий и культурно-образовательной среды, уровня мотивации педагогов и особенности образовательного процесса; активизация родителей; конечные результаты педагогических действий и продуктивной деятельности детей [3, с. 18].

Разработанная нами концептуальная модель художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста имеет системный характер и отражает основные концептуальные идеи; характеризуется целостностью, направлена на формирование художественно-эстетической культуры ребёнка, которая рассматривается как интегральное качество личности, характеризующееся гуманистической направленностью в художественно-эстетической деятельности, выражающейся в эстетико-поведенческих элементах и создании продуктов собственного творчества как результата процесса художественно-эстетического развития и саморазвития ребёнка [2].

Библиографический список

1. Бутенко Н. В. Теоретико-методологический регулятив художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста: теоретико-методологический аспект: монография. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2012. – 386 с.
2. Бутенко Н. В. Моделирование процесса педагогического взаимодействия субъектов в контексте детско-творческой деятельности // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – №3. – С. 40–45.
3. Виноградова Н. А. Мониторинг в современном детском саду: методическое пособие. – М.: Сфера, 2008. – 64 с.
4. Волынкин В. И. Художественно-эстетическое воспитание и развитие дошкольников: учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 441 с.
5. Долгова В. И. Готовность к инновационной деятельности в образовании: монография. – М.: КДУ, 2009. – 228 с.
6. Лекторский В. А. Философия, познание, культура. – М.: «Канон+»: РООИ «Реабилитация», 2012. – 384 с.
7. Лыкова И. А., Буренина А. И. Талантливые дети: индивидуальный подход в художественном

- развитии (книга для педагогов и родителей) – М.: Издательский дом «Цветной мир», 2012. – 144 с.
8. *Майер А. А.* Организация взаимодействия субъектов в ДОУ: учебно-методическое пособие. – М.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2012. – 176 с.
9. *Ткачёва М. С.* Педагогическая психология. – М.: Высшее образование, 2006. – 192 с.
10. *Троян А. Н.* Управление дошкольным образованием: учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 160 с.
11. Управление ДОУ в условиях введения федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: методические рекомендации для специалистов дошкольного образования. – Челябинск, 2013. – 156 с.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ds-249.nios.ru/p20aa1.html> (дата обращения: 15.06.2014).
13. MANIPULATIONS IN SOCIAL // VI Science and Higher Education [Text]: materials of the II international research and practice conference, Westwood, Canada, November 12-13, 2014.

УДК 370+378+615.832

Ануфриева Юлия Валерьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономика транспорта, Сибирский государственный университет путей сообщения, alex7@sp.ru, Новосибирск

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ВУЗА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы анализа внутренних рисков вуза с учетом результатов мониторинга системы образования. Особое внимание уделяется характеристике организационных и кадровых рисков. Представлены результаты социологического исследования мнений о действующей системе образования среди будущих выпускников экономического профиля обучения и их мотивации выбора будущей профессиональной деятельности. В работе рассматриваются положительные и негативные факторы двухуровневой системы образования. Отмечено, что с положительными тенденциями профессионального самоопределения молодежи наметились и негативные. Современная система подготовки кадров осуществляется в условиях значительной неопределенности, наличия рисков. Уделено внимание основным компонентам формирования модели подготовки молодого специалиста Холдинга «РЖД». Рассмотрены некоторые направления минимизации рисков системы профессионального образования.

Ключевые слова: внутренние риски, подготовка кадров, молодой специалист, мотивация, минимизация рисков.

Anoufryeva Julia Valerevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Transport Economy department, Siberian State University of Railway Communication, alex7@cn.ru, Novosibirsk

COMMON PROBLEMS OF FUNCTIONING OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION IN MODERN CONDITIONS

Abstract. The article examines questions of the analysis of the main internal risks of higher education institution taking into account results of monitoring of a system of education are considered. Results of sociological research are presented to the operating education system among future graduates of an economic profile of training and their motivation of a choice of future professional activity. The attention to the main components of formation of model of training of the young specialist. Some directions of minimization of risks of system of professional education are considered.

Keywords: internal risks, training, young specialist, motivation, minimization of risks.

Мониторинг подготовки кадров современной системы образования свидетельствует о наличии существенных проблем в вопросах подготовки управленческих кадров. Понятно, что любые ошибки управленческих решений вызывают риски разного уровня и их продолжительности. Эффективное функционирование высших учебных заведений зависит как от внутренних, так и от внешних (отраслевых) факторов [9]. Возможное расширение автономии вузов делает необходимым оценку возможных видов

риска, степени их влияния на жизнеспособность самих образовательных структур. Анализ системы функционирования отраслевых вузов позволяет предложить следующую квалификацию внутренних рисков: организационные (образовательные); финансовые; кадровые (управленческие); инвестиционные (маркетинговые); информационные. Особое внимание следует обратить на организационные (образовательные) и управленческие риски.

Организационный риск – недобросовест-

ность, профессиональные ошибки сотрудников; отсутствие системы повышения образовательного уровня кадров; низкий уровень использования новых педагогических и информационных технологий; отсутствие педагогических платформ для воспитания личности студентов; статус (репутации) вуза; слабая материально-техническая база, неразвитая инфраструктура и др [8]. Так сегодня около 40% абитуриентов указывают, что причиной их поступления в СГУПС явился его высокий статус среди других вузов.

Управленческий риск – недостаток профессионального менеджмента; отсутствие мотивации и стимулирования деятельности персонала; отсутствие делегирования полномочий, низкий уровень научно-исследовательской работы со студентами по системе грантов и др. В настоящее время 80% руководителей предприятий не уделяют достаточного внимания высокой текучести кадров, не отслеживают подготовку кадрового резерва. Таким образом, формирование способности управления кадрами становится общей экономической проблемой в сфере управления трудовыми ресурсами. Заметная часть университетов, к примеру, снижают этот риск, выделяя в своей структуре отдельные институты [7].

Финансовый риск – неудовлетворительное управление финансами; необоснованное снижение стоимости образовательных услуг и др.

Инвестиционный (маркетинговый риск) – ошибочное ценовое позиционирование (стоимость услуг); неэффективность рекламы и PR-деятельности; низкий уровень маркетинговых исследований образовательных услуг, отсутствие реального мониторинга показателей эффективности вузов и др.

К характеристикам инвестиционного риска можно отнести диспропорцию между структурой и объемами подготовки специалистов и профессионально-квалификационной структурой спроса на рабочую силу; неустойчивость спроса на выпускников; отсутствие мониторинга рынка трудовых ресурсов и др.

В рамках количественной оценки рисков можно выявить слабые места, оценить степень влияния различных факторов на деятельность вузов. Первичный анализ результатов анкетирования преподавателей и студентов указывает на наличие управленческих, инвестиционных (маркетинговых),

отраслевых рисков. Можно сделать вывод, что наряду с положительными тенденциями профессионального самоопределения молодежи наметились негативные, связанные с противоречиями между профессионально-образовательными намерениями молодежи и реальной ситуацией на рынке труда. Подобная ситуация наблюдается у значительной части студентов, которые не видят своего потенциала развития, недостаточно понимают пользу от самосовершенствования, саморазвития. Как результат эти выпускники на рынке труда испытывают заметные трудности при трудоустройстве.

Основными причинами являются:

- отсутствие знаний о механизме функционирования рынка труда и неумение вести переговоры с работодателем;
- несоответствие практических и теоретических знаний, умений с требованиями производства;
- отсутствие практического опыта работы, низкая профессиональная квалификация;
- мотивация выпускников только на высококвалифицированную и престижную работу [3].

Образовательное пространство России сегодня фактически представлено трехступенчатой системой подготовки: «бакалавриат-магистратура-специалитет (сохранился во многих вузах)». Главное преимущество бакалавриата – это возможность после четырех лет обучения выбрать узкую специальность магистратуры, получить две разные специальности, получить диплом за рубежом.

К недостаткам такой образовательной системы можно отнести невысокий спрос на выпускников-бакалавров на рынке труда. Работодатели (60%) не спешат принимать их на работу, так как их профессиональная подготовка существенно уступает специалистам [6].

Результаты нашего исследования свидетельствуют о скептическом отношении к двухуровневой системе образования. Существует мнение среди профессорско-преподавательского состава вузов, что транспортным предприятиям нужны только специалисты, способные поддерживать техническое состояние, надежность, безопасность и бесперебойность функционирования транспортной системы. Безусловно, железным дорогам в первую очередь

нужны специалисты [10].

Из 158 показателей, характеризующих эффективность работы вузов, 14 из них отражают результаты социологических исследований. Целью нашего исследования являлось выявление мнения о действующей системе образования среди будущих выпускников экономического профиля обучения и их мотивации выбора будущей профессиональной деятельности. Результаты анализа по разработанной нами анкете, позволили сделать выводы о том, что: 77 % респондентов считают, что при принятии решения о введении Болонской системы не были учтены все функциональные риски вузов в условиях российской системы рыночных отношений; 23% - считают, что это решение было ошибочным, так как ухудшилось качество подготовки кадров. Также выяснилось, что большинство предпочли бы специалитет. Около 50 % опрошенных ответили, что если бы магистратура была бесплатной, то 50-70% студентов продолжили бы свое обучение в магистратуре. На вопрос о реакции родителей на то, что их дети обучаются на бакалавра, были получены неоднозначные ответы: 6% – положительных, 30% – противоречивых (не понимают современную систему образования), 37% – выразили недовольство отсутствием специалитета по профилю подготовки, 27% – не определились.

Студентам были предложены следующие варианты ответов на вопрос: «Ваши будущие планы: продолжение обучения в магистратуре; выход на работу; выход на работу в ОАО «РЖД»; служба в армии и другое».

По результатам опроса респондентов старших курсов инженерно-экономического факультета из 115 человек лишь 16 (12,2%) хотят связать свою жизнь с железной дорогой. Продолжать обучение в магистратуре решили 19 (16,5%) человек, в армию собрались идти 15 (13%) юношей. 23(20%) студента выбрали пункт «другое», объясняя это тем, что еще не определились с выбором. Эти результаты свидетельствуют о необходимости повышения мотивации студентов на работу по специальности.

Наш анализ основных профессиональных компетенций молодых специалистов, показывает, что на первый план выходят: лидерские качества, умение нести ответствен-

ность за результат своих решений, организаторские способности [1,3]. Можно сделать вывод, что при формировании модели подготовки молодого специалиста особое внимание необходимо уделять таким компонентам как: компетентность, понимание и принятие стратегии компании, знание и выполнение функциональных обязанностей, ориентация на развитие специальных знаний, корпоративную социальную ответственность и др. На основе Распоряжения ОАО РЖД от 04.05.2008 № 970р «О положении молодого специалиста ОАО РЖД», к молодым специалистам относятся выпускники образовательных учреждений высшего и среднего профессионального образования, очной формы обучения в возрасте до тридцати лет, принятые на работу в Холдинг в год окончания учебы в соответствии с договором о целевой подготовке специалиста или на основании направления, выданного учебным заведением по согласованию с компанией.

Необходимо обозначить гарантии и компенсации, предоставляемые молодому специалисту ОАО «РЖД» такие как: продвижение по карьерной лестнице (ОАО «РЖД») создает условия для производственной и профессиональной адаптации молодых специалистов); повышение квалификации в Холдинге «РЖД» (с целью углубления знаний в сфере управления, производственно-хозяйственной и иной деятельности, направлять молодого специалиста на курсы переподготовки и повышения квалификации, а также в подразделения железной дороги с передовыми технологиями производства). В соответствии с Концепцией жилищной политики ОАО «РЖД», предоставлять льготные условия для участия молодых специалистов в ипотечном строительстве и жилищной программе ОАО «РЖД», при приеме на работу выплачивается единовременное пособие в размере месячного должностного оклада (месячной тарифной ставки), оплачиваются расходы по переезду молодого специалиста и членов его семьи, а также по обустройству на новом месте жительства в размере месячного должностного оклада, устанавливается ежемесячная плата за содержание детей в негосударственных дошкольных образовательных учреждениях и общеобразовательных школах-интернатах ОАО «РЖД» в размере 5 % ежемесячных за-

трат на содержание воспитанника в образовательном учреждении ОАО «РЖД», с возмещением расходов до полной стоимости за счет средств ОАО «РЖД» [5].

Таким образом, современная система подготовки кадров осуществляется в условиях значительной неопределенности, наличия рисков. Основными направлениями минимизации рисков являются: педагогический менеджмент подготовки кадров в образовательной системе «школа – вуз – производство – бизнес»; расширение довузовской подготовки на базе вузов, активная и профессионально построенная PR-компания; организация подготовки и переподготовки кадрового ресурса вузов; развитие системы профессиональной ориентации; усиление структуры менеджеров на всех уровнях [2; 4]. Необходимо создание на базе единых научно-образовательных комплексов инновационно-экспертных центров, предназначенных для организационно-методического сопровождения внедрения различных элементов профессиональных стандартов (ФГОС) РФ в профессиональном образовании.

Несомненно, реализация двухуровневой системы в России имеет потенциал развития. Однако мониторинг деятельности вузов необходим не только для профессионального становления личности обучающихся, но и для эффективного функционирования самих вузов на основе современных педагогических технологий с учетом возможных рисков.

Библиографический список

1. Ануфриева Ю. В. Процесс педагогического менеджмента подготовки экономических кадров в образовательной системе «школа-вуз-

производство-бизнес» // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 2 (45). – С. 75–80.

2. Ануфриева Ю. В. Функциональные риски вуза как факторы, определяющие качество подготовки кадров // Труды научно-практической конференции «Современные реалии, тренды и инновации в управлении бизнес-процессами на транспорте». – М.: Министерство образования и науки РФ, ФАЖТ, ФГБОУ ВПО «МГУПС», 2014. – С. 49–52.

3. Ануфриева Ю. В. Особенности мотивации студентов и учащихся старших классов // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №12. – С. 61–65.

4. Ануфриева Ю. В. Практические вопросы подготовки кадрового резерва в вузе // Социальная политика и социология. – 2009. – №5. – С. 162–167.

5. Глушков В. Ф., Ануфриева Ю. В. Педагогика во временном аспекте // Сибирский педагогический журнал. – 2004. – №2. – С. 165–171.

6. Заярная И. А. Влияние внутренних рисков на управление вузами // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 6-4. – С. 785–788.

7. Ледаков А. Л. Диагностика мотивации профессионального становления учащихся НПО и СПО в условиях социального партнерства // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 3. – С.113–119.

8. Шевченко В. А. Теоретико-методологические вопросы управления образовательными системами в условиях реализации компетентностного подхода // Образование. Наука. Инновации. – 2010. – № 2. – С. 40–46.

9. Rogers C. R. Some observations on the organization of personality // Amer. Psychologist, 1947. – № 2. – P. 358–368.

10. Maddi S., Harvey R. The Personality Construct of Hardiness III: Relationships with Repression, Innovativeness, Authoritarianism and Performance // Journal of Personality. – 2006. – No32, P. 575–598.

Фролова Наталия Александровна

Кандидат педагогических наук, профессор кафедры инструментального исполнительства Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, alex11@telenet.ru, Самара

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННОЙ АУТОДИДАКТИКИ В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-МУЗЫКАНТОВ

Аннотация. В статье раскрывается актуальность проблемы аутодидактики; обосновывается понимание аутодидактики как самостоятельного раздела дидактики; в контексте профессиональной подготовки студентов в вузе раскрывается сущность и вводится рабочее определение понятий «аутодидактика» и «аутодидактические процессы» (АДП). Обращаясь к процессу обучения студентов-музыкантов в исполнительском классе, автор рассматривает особенности исполнительской подготовки в вузе; выявляет причины, мешающие полноценному течению АДП. В статье определяются виды музыкально-исполнительской деятельности, ориентированные на самообразование: ансамблевое музицирование содействует развитию способности к антиципации, уверенности в собственных силах; чтение музыки с листа активизирует исполнительские и музыкально-интеллектуальные ресурсы личности; эскизное разучивание музыкального материала позволяет студентам максимально реализовать творческий потенциал, осознать и соотнести свои возможности с требованиями профессии; самостоятельное освоение музыкального произведения способствует воспитанию творческой инициативы и выработке критического мышления.

Ключевые слова: аутодидактика; аутодидактические процессы (АДП); виды музыкально-исполнительской деятельности – ансамблевое музицирование, чтение музыки с листа, эскизное разучивание музыкального материала, самостоятельное освоение музыкального произведения.

Frolova Natalia Aleksandrovna

Candidate of Pedagogic Science, Professor of Instrumental performance Department, Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, alex11@telenet.ru, Samara

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF MODERN AUTODIDACTICS IN THE PROCESS OF PERFORMANCE TRAINING OF STUDENTS-MUSICIANS

Abstract. The article reveals the current importance of autodidactics problem; the understanding of autodidactics is explained as the separate division of didactics; in the context of professional student training in higher educational institution the essence and the notions of “autodidactics” and “autodidactic processes” (ADP) are introduced. Concerning the process of training students-musicians in the performance class the author considers the peculiarities of performance training in higher educational institution; distinguishes the reasons preventing the successful realization of ADP. The author defines the types of musical-performance activity targeted at self-education: playing in a band contributes to anticipation development, self-confidence; playing music from the list activates performance and musical and intellectual resources of the individual; sketch playing of musical material helps students to develop creativity, coordinate personal ability with the profession demands; independent learning of musical piece develops creative initiative and critical thinking.

Keywords: autodidactics; autodidactic processes (ADP); types of musical-performance activity – band music playing, playing music from the list, sketch playing of musical material, independent learning of musical piece.

Аутодидактика – одно из наиболее перспективных направлений современной педагогической науки, связанное с организацией самостоятельно выполняемой учебной

деятельности. Аутодидактика в переводе с греческого («autos» – сам, «didasko» – учу либо «didaktikos» – поучительный) означает самообучение. А. П. Моисеев, обращаясь

к истории возникновения этого термина, указывает, что термин «autodidacte» появился в середине XVI века во Франции, а с конца XIX века прочно занимает свое место в работах зарубежных авторов [8]. При участии составной части этого термина «auto» образуется целый ряд терминов (самовнушение, самовоспитание, самообразование, самовыражение, самореализация и т.д.), широко применяемых в различных областях знаний. Однако в понятийно-терминологическом аппарате педагогической науки термин «аутодидактика» стал активно использоваться лишь в 90-е годы XX века. И. В. Кичева в своей работе «Обогащение педагогической терминологии в 90-е годы XX века» отмечает, что данный термин является педагогическим неологизмом, новым термином, ранее не отмеченным в научно-педагогическом употреблении [5, с. 74].

Сегодня аутодидактика, как любая новая наука, требующая серьезных разработок, все больше привлекает внимание ученых, которые с разных сторон исследуют ее возможности, по-новому освещая и интерпретируя их. Если традиционная дидактика ориентирована прежде всего на педагога, на процесс передачи знания, то аутодидактика – на самого обучающегося, на процессы его самообразования и саморазвития. Изменение в направленности обучения отражается в содержательном и процессуальном компонентах: уходят в прошлое традиционные требования к усвоению дисциплин, дисциплины наполняются новым содержанием, все активнее привлекаются современные методы и технологии. «Сегодня всё более актуальным становится такое обучение, при котором знания передаются студентам не в готовом виде, а осваиваются самими студентами в процессе активной, осознанной, системной, целенаправленной самостоятельной учебной деятельности», – резонно отмечают ученые в области педагогики [11, с. 39].

Среди работ, посвященных проблемам аутодидактики, наиболее значительными представляются исследования В. В. Анненкова, В. А. Куринского, Д. Г. Левитеса. Д. Г. Левитес аутодидактику раскрывает с позиции методологической компетенции учителей в области современных образовательных стратегий и технологий обучения. Он делает акцент на умении педагогов пере-

водить идеи гуманистической психологии и педагогики из декларативной плоскости в инструментально-технологическую, на готовности учителей «к самостоятельному отбору и конструированию содержания образования и моделированию учебного процесса в условиях выбора образовательных альтернатив» [6, с. 165–166].

В. А. Куринский данную проблему рассматривает прежде всего с точки зрения практической психологии, определяя аутодидактику как «отрасль о процессе обучения человека на материале собственной жизни» [9]. Предложенные им подходы к выработке системы индивидуальных технологий учебной деятельности основываются на учете специфики индивидуального стиля (аудиалы, визуалы, кинестеты); отношении к учению как самостоятельной деятельности (отношение активное, пассивное); степени уверенности в собственных силах и т.д.

В. В. Анненков определяет аутодидактику с позиции ГЕОС (глобальной единой образовательной системы), подчеркивая новые возможности Интернет в непрерывном самообразовании человека. Обозначая аутодидактику как «индивидуализированную систему принципов и технологий познания мира и себя учащимся» [1], он отмечает несовпадение аутодидактики, построенной преимущественно на работе с традиционными источниками информации, с моделью новой аутодидактики, стержнем которой являются информационно-коммуникативные технологии. По его мнению, современная аутодидактика неотделима от информационной культуры личности.

Исследуя проблему аутодидактики в контексте профессиональной подготовки студентов в вузе, необходимо отметить, что самообразовательная деятельность студентов, в основе которой лежат аутодидактические подходы, играет все большую роль в учебном процессе. Если дидактика как составная часть педагогики изучает проблемы образования, то аутодидактика, понимаемая нами как составная часть дидактики, направлена на изучение проблем самообразования. Самообразование – базовая составляющая профессионального образования, одна из предпосылок успешной адаптации выпускников к общественным изменениям. В известном

смысле, ценность самообразования противопоставляется консервативности образования, если «образование – переход от незнания к знанию, ...то самообразование – от незнания к незнанию, т.е. это систематический процесс преодоления самодостаточности образовательного уровня» [4, с. 106].

Именно самообразование обеспечивает поступательное движение студента в направлении самоорганизации и позволяет перевести обучение в самообучение, воспитание в самовоспитание, а личность студента – из фазы развития в фазу саморазвития. Убедительным представляется понимание *аутодидактики* как раздела дидактики, в котором раскрывается теория самообразования, определяются содержание, методы и формы построения учебного процесса.

В продолжение исследования проблемы аутодидактики важным представляется определение сущности понятия «аутодидактический процесс». Обращенные к внутренней позиции студентов аутодидактические процессы нацелены на поиск нового знания и воплощение этого знания в собственной деятельности. Данные процессы приобретают значительную ценность в становлении и развитии личности студента, запускают механизмы творческой рефлексии, самопринятия и самопрогнозирования. Понятие «*аутодидактический процесс*» (АДП) трактуется нами как процесс, имеющий целевую установку на овладение навыками организации самостоятельно выполняемой учебно-познавательной деятельности, что, в свою очередь, активизирует процессы «самости» и позволяет студентам самостоятельно выстраивать индивидуальную образовательную траекторию профессионально-личностного саморазвития. Обладание аутодидактическими знаниями, развитие аутодидактических умений вырабатывает у студентов готовность к самоизменению, развивает потребность к самообразованию, дает возможность в дальнейшем самостоятельно ставить и решать новые задачи саморазвития.

Обращаясь к вопросам профессиональной подготовки студентов творческих специальностей, а именно студентов-музыкантов, следует заметить, что сама «природа музыкального искусства открывает большие возможности для творчества» [14, с. 644].

Свободно оперировать художественными образами, иметь собственные независимые суждения и оригинальные исполнительские трактовки, использовать ассоциативные связи для более глубокого понимания замысла и исполнительской идеи композитора – необходимые качества творчески действующей личности. Однако научить ремеслу – «еще не значит подготовить будущего художника, самостоятельно мыслящего музыканта» [10, с. 71]. Как показывает практика, не всегда молодой специалист может полноценно реализовать себя в избранной профессии, творчески использовать накопленный опыт, применять в своей деятельности новые научные достижения, открытия, идеи.

Одна из причин этого видится нам в том, что установка на самообразование как необходимый контекст развития аутодидактических знаний и умений не в полной мере реализуется в учебном процессе. Среди факторов, мешающих полноценному течению АДП, можно выделить недостаточно интенсивную нагрузку на творчески активные виды деятельности, которые являются наиболее сильными стимуляторами процессов «самости»; недооценку важности неадаптивной деятельности, результатом которой выступает «высокая личностная значимость деятельности для самого субъекта» [12, с. 70]; слабо выраженное внимание к развитию таких качеств студентов, как ассоциативность мышления, открытость новому, антиципация, отсутствие страха перед неудачами и препятствиями, достижение успеха собственными силами и т.д.

Обращаясь к процессу обучения в исполнительском классе, необходимо отметить, что катализатором художественно-творческой деятельности является индивидуально дозированная преподавателем свобода. В собственно педагогическом аспекте решение проблемы овладения аутодидактическими навыками во многом зависит от стратегии и тактики педагога, от тех форм и видов исполнительской деятельности, на которые опирается педагог при решении задач профессионально-личностного роста студентов.

Анализируя виды деятельности в исполнительском классе и признавая за работой над музыкальным произведением с дальнейшим его публичным исполнением ведущую роль, мы считаем необходимым усилить

акцент на тех видах работы, в которых прослеживается четкая ориентация на самообразовательную деятельность студентов: ансамблевое музицирование; чтение музыки с листа; эскизное разучивание музыкального материала; самостоятельное освоение музыкального произведения.

Ансамблевое музицирование – особая форма коллективного обучения, содержащая в себе неисчерпаемый потенциал многогранного воздействия на обучающихся. На уроках ансамблевого музицирования решаются не только задачи профессионального роста студентов, но и задачи социализации. «Проявляя вдохновение и интеллект, которые не должны исключать друг друга, студенты включаются в непрерывный уникальный, лично-неповторимый процесс новообразования ценностно-значимых смыслов», – так определяет специфику обучения в классе ансамбля Е. А. Ануфриев [2]. В коллективе, сформированном по интересам, личность студента проявляется ярче и активнее. Помимо исполнительских способностей у студентов развиваются такие социальные качества, как умение играть в команде, направленность на диалог, готовность к сотрудничеству. Известный психолог В. Я. Ляудис пишет: «Культура инновационного образования... предполагает решительное выдвижение на первый план социальной природы всякого учения и развития личности, с чем связана ориентация не на индивидуальные, а на групповые формы учения, ...на естественное выращивание индивидуальности из “коллективного субъекта”, богатого радостью повседневного сотрудничества и сотворчества» [7, с. 32].

Изучение педагогических возможностей ансамблевого исполнительства подводит нас к выводу о том, что ценность совместного музицирования на сегодняшний день не выявлена в полной мере. Традиционно ансамблевое музицирование ассоциируется с исполнением музыкальных произведений, специально написанных для игры в четыре руки либо для двух фортепиано. Между тем, в условиях дефицита времени и перегруженности студентов коллективная форма обучения является наиболее перспективной и может быть включена в такие виды музыкальной деятельности, как эскизное разучивание музыкальных произведений, чте-

ние музыки с листа, работа над полифонией и технически сложными произведениями.

Являясь одним из наиболее действенных средств приобщения к живому музицированию, игра в ансамбле предоставляет студентам возможность реализовать приобретенные знания и умения в рамках сотворческой деятельности. Неформальное, совместное обсуждение исполнительских проблем обогащает студентов новыми знаниями, способствует «развитию профессиональной идентичности и чувства автономии, формированию ценностей, связанных с содержанием профессиональной деятельности, совершенствованию самоорганизации обучения» [15]. Музыкант, прошедший школу коллективной работы, приобретает способность к антиципации, умеет комфортно чувствовать себя с любым партнером, осознает уверенность в собственных силах, успешно решает вопросы преодоления сценического волнения.

Чтение музыки с листа является основополагающим видом работы в исполнительском классе, открывающим самые благоприятные возможности для формирования у студентов направленности на дальнейшее непрерывное самообразование. Навык чтения музыки с листа помогает студентам прочитывать незнакомый текст без предварительной подготовки, способствует полноценной работе над музыкальным произведением, позволяет непрерывно обновлять и пополнять знания, творчески использовать их на практике. Тот особый эмоциональный подъем, который всегда возникает при знакомстве с новой музыкой, делает восприятие музыканта более ярким, что активизирует музыкальное мышление, благотворно влияет на развитие интуиции, помогает в решении многих слуховых, двигательных-технических и художественно-образных задач исполнения.

Музыкант, свободно читающий текст музыкального произведения с листа, находится в особо выгодных условиях, поскольку наряду с репертуаром, предназначенным специально для рояля, он может исполнять оперные клавиры, аранжировки симфонических, камерно-инструментальных и вокальных сочинений. Особенно важную роль чтение с листа играет в профессиональном становлении пианиста-концертмейстера,

поскольку в своей практической деятельности концертмейстеру довольно часто приходится исполнять незнакомые вокальные или инструментальные произведения как на репетициях, так и в обстановке публичного выступления без тщательной предварительной подготовки.

Структура чтения музыки с листа включает в себя следующие компоненты: зрительный («вижу»); слуховой («слышу»); эмоциональный («чувствую»); двигательнo-интроспективный («мысленно представляю, как сделать»); двигательнo-моторный («делаю»). В процессе прочтения нот с листа каждый элемент стимулирует другой, связанный с ним, а результатом этой работы является создание на инструменте целостного художественного образа.

Значительную роль при чтении музыки с листа играет психологическая составляющая. Особенно важным представляется предварительная работа студентов без инструмента (внутренне-слуховое чтение): умение предслышать музыкально-технические формулы, когда текст читается не «нота за нотой», а целыми звуковыми комплексами, вырабатывает способность свободно ориентироваться в различных типах техники и аппликатуры; умение прочитывать нотный текст глазами дает возможность сконцентрироваться на содержании музыки, ее отличительных свойствах, что делает исполнение более осмысленным, уверенным, художественно убедительным.

Эскизное разучивание музыкального материала – один из необходимых видов музыкальной деятельности. Являясь промежуточным между чтением с листа и разучиванием программных произведений, такой вид работы позволяет вовлекать в учебный процесс самый разнообразный репертуар, открывает возможности для самостоятельной деятельности, активизирует творческую энергию студентов. Хотя в процессе данной работы студент не доводит произведение до уровня окончательной технической завершенности, но постигает его основные технические формулы, эмоционально-образное содержание, сопоставляет и сравнивает отдельные элементы структуры.

Главная задача педагога – выстроить процесс обучения таким образом, чтобы студент смог максимально выявить свой творческий

потенциал, осознать свои возможности и соотнести их с требованиями профессии. Педагог лишь намечает конечную художественную цель работы, подсказывая наиболее рациональные приемы и способы решения технических задач, а ее основную часть, связанную с поиском интерпретации и художественно-образным воплощением произведения на инструменте, студент решает самостоятельно.

Потенциальные ресурсы этого вида деятельности связаны и с тем, что сложность произведений, осваиваемых в эскизной форме, может превышать реальные исполнительские возможности обучающихся. Эскизное разучивание музыкального произведения предполагает прежде всего целостное воплощение звукового образа, чему сопутствует состояние особой эмоциональной приподнятости, яркая игра с полной отдачей. Несмотря на то, что при таком исполнении легко могут возникнуть ошибки и даже срывы, именно игра на пределе возможностей приобретает высокую личностную значимость для студента, неуклонно продвигает его вперед, настраивает на успех, воспитывает психологию победителя.

Следует заметить, что чтение музыки с листа и эскизное освоение музыкальных произведений имеют много общего. С одной стороны, эти виды деятельности требуют от музыканта и свободного владения инструментом, и знания различных музыкально-теоретических дисциплин, и особого многоплоскостного внимания, и быстрой реакции, и изобретательности при необходимости упрощения фактуры; с другой – такая работа способствует дальнейшему развитию исполнительских качеств, стимулирует аналитико-синтетическую деятельность, расширяет поле зрения и слуховое воображение пианиста, помогает ставить и успешно решать новые задачи, обращаться к новым целям.

Самостоятельное освоение музыкального произведения – один из наиболее перспективных видов работы в воспитании творческой инициативы и выработке критического мышления студентов. Если в психолого-педагогических науках проблема самостоятельной работы студентов достаточно разработана, то в музыкальной педагогике количество исследований, посвященных вопросам организации самостоятельных

занятий, не так уж велико. Данная проблема требует особого подхода, возможно, это связано с тем, что творчество музыканта-исполнителя представляет собой предельно субъективную деятельность, тесно связанную с интуицией, озарением, инсайтом. Это своего рода таинство, где самый ценный результат – максимальное откровение наедине с собой и как итог – создание собственной интерпретации. Результат работы музыканта-исполнителя заключается не только в том, чтобы добиться лучшего качества и усовершенствовать предыдущие достижения, но, и это главное, – перейти на новый виток творчества, найти иные варианты исполнения, выйти за пределы достигнутого.

Самостоятельное освоение музыкального произведения является сложным видом деятельности и включает в себя целый комплекс умений: детализированный, осмысленный разбор авторского текста; подбор соответствующей художественному образу и музыкальному стилю аппликатуры; создание исполнительского плана и собственной интерпретации музыкального произведения; поиск целесообразных приемов и средств воплощения художественного замысла; анализ и внесение определенных корректив в исполнение и т.д.

Существенную помощь в самостоятельной работе над произведением может оказать умение студентов работать с различными источниками информации. Информационная культура является важной составляющей современных специалистов, «обладающих компьютерной грамотностью и образованностью, ...готовностью к работе в информационной среде» [3, с. 100]. Современные ТСО могут быть использованы на этапе основной работы для сопоставления различных интерпретаций и возникновения собственных впечатлений и интерпретаторских идей, на предконцертном этапе для записи собственного исполнения с целью выявления ошибок и неточностей интерпретации, на постконцертном этапе для анализа выступления и определения удачных творческих находок.

Работа с источниками информации также предусматривает Интернет-общение с педагогом. Используя возможности обратной связи, студент получает доступ к необходимой информации: изучает текстовые

источники об изучаемом произведении; анализирует аудио- и видеозаписи исполнения данного произведения выдающимися музыкантами; просматривает мастер-классы видных педагогов, посвященные данной проблеме и т.д. Такая работа содействует развитию инновационного стиля мышления студента, поддерживает его в стремлении действовать самостоятельно, становится «ресурсом для самообучения, рефлексивной самооценки, вариативности в построении интерпретации» [13, с. 428].

Проанализированные виды исполнительской деятельности содержат богатейший развивающий потенциал, нацелены на формирование у студентов готовности работать самостоятельно, творчески, продуктивно. Ансамблевое музицирование, чтение музыки с листа, эскизное разучивание музыкального материала, самостоятельное освоение музыкального произведения помогают запустить АДП в режим постоянного действия, позволяют вывести процесс обучения на высокий творчески созидательный уровень, обеспечивают дальнейшую самореализацию музыканта в художественном пространстве культуры.

Библиографический список

1. Автодидактика учащегося в интернет [Электронный ресурс]. URL: <http://moikompas.ru/compas/autodidactic> (дата обращения: 23.10.2014).
2. *Ануфриев Е. А.* Формирование навыков ансамблевого музицирования у студентов-бакалавров в образовательной среде вуза // Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал. – 2014. – № 2 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.art-education.ru/AE-magazine> (дата обращения: 11.01.2015).
3. *Ефимова Ю. В.* О формировании у студентов информационно-коммуникационной компетентности // Образование и саморазвитие. – 2014. – № 2 (40). – С. 100–105.
4. *Жукова Е. Д.* Самообразование как парадигма образования XXI века в контексте образовательных технологий подготовки культуролога // Обсерватория культуры. – 2008. – № 3. – С. 106–109.
5. *Кичева И. В.* Обогащение педагогической терминологии в 90-е годы XX века. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2004. – 404 с.
6. *Левитес Д. Г.* Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения. – М.: Изд-во Московского псих.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК»,

2003. – 320 с.

7. *Ляудис В. Я.* Методика преподавания психологии. – 5-е изд. – СПб.: Лидер, 2007. – 192 с.

8. *Мусеев А. П.* Некоторые вопросы организации терминологического аппарата аутолингводидактики // Преподавание иностранных языков и культур: история и современность: сб. науч. тр. – Петигорск: ПГЛУ, 2003. – 298 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://reftrend.ru/1135049.html> (дата обращения: 11.01.2015).

9. Педагогика: наука и искусство. Предмет и общая характеристика [Электронный ресурс]. URL: <http://klinza.com/page30.htm> (дата обращения: 22.10.2014).

10. *Ромацук И. М.* Высшее музыкальное образование: проблемы и перспективы // Образование в сфере искусства. – 2014. – №2 (3). – С. 70–75.

11. *Скокова Л. В., Дамбуева А. Б.* Самостоятельная работа студентов в контексте смешанного обучения // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 4. – С. 39–42.

12. *Фризен М. А.* Психология саморазвития:

монография. – Петропавловск-Камчатский: КамГУ им. Витуса Беринга, 2013. – 171 с.

13. *Darling-Hammond L., Hammerness K., Grossman P., Rust F., Shulman L.* (2005) The Design of Teacher Education Programs // Darling-Hammond L., Bransford J. (ed.). Preparing Teachers for a Changing World. – San Francisco, pp. 390–441.

14. *Рускова Янна П.* За структурата на музикално-изпълнителската компетентност на бъдещия учител по музика // Годишник на Шуменския университет «Епископ Константин Преславски»: Научни трудове от конференция «Образователни технологии». – Том XVI D. – Педагогически факултет. – Шумен: Университетски издателство «Епископ Константин Преславски», 2012. – С. 643–646.

15. *So K., Kim J.* (2013) Informal Inquiry for Professional Development among Teachers within a Self-Organized Learning Community: A Case Study from South Korea // International Education Studies. P. 6, – No 3 [Электронный ресурс]. URL: <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v6n3p105> (дата обращения: 15.01.2015).

Варламова Елена Юрьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, Чувашский государственный педагогический университет, ev302@mail.ru, Чебоксары

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ ИНОЯЗЫЧНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается этнокультурный компонент профессиональной компетентности бакалавров педагогического образования, будущих учителей иностранного языка. Статья обращается к понятиям компетентности и профессиональной компетентности в современных условиях реформирования российской системы высшего образования. Профессиональная компетентность выступает системным интегрированным понятием, включающим ряд компетенций (языковую (лингвистическую), коммуникативную (речевую), социокультурную, лингводидактическую, личностную, лингвопознавательную), соответствующих особенностям профессиональной подготовки бакалавров, будущих учителей иностранного языка. В каждой компетенции выделены компоненты, характеризующие ее этнокультурное содержание. Изложенные положения позволяют сделать вывод о том, что профессиональная подготовка бакалавров, нацеленная на формирование профессиональной компетентности и осуществляемая с учетом особенностей ее этнокультурного компонента, способствует профессиональному образованию личности, необходимой обществу на современном этапе.

Ключевые слова: профессиональная компетентность; компетенция; этнокультурный; иноязычное образование.

Varlamova Elena Yuryevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department of the English language at the Chuvash State Pedagogical University, ev302@mail.ru, Cheboksary

ETHNO-CULTURAL COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF BACHELORS OF FOREIGN-LANGUAGE PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. The article considers the ethno-cultural component of professional competence of bachelors of pedagogical education, who are the future foreign-language teachers. The article refers to the approaches to the concepts of competence and professional competence in the conditions of reforming the Russian system of higher education. Professional competence is defined as the systemic integrated concept which includes some capacities (which are following: linguistic, communicative (speech), socio-cultural, linguo-didactic, personal, linguo-cognitive); they relate to peculiarities of professional training of bachelors, who are the future foreign-language teachers. In each capacity there are components which characterize its ethno-cultural content. The considered propositions allow to come to the conclusion that professional training of bachelors which is aimed to forming professional competence and is carried out taking into account features of its ethno-cultural component, contributes to professional education of the person required by a society at present.

Keywords: professional competence, capacity, Bachelor of pedagogical education, foreign-language education.

Изменения в системе высшего профессионального образования обусловлены переосмыслением и постановкой новых целей и задач. По мнению В.А. Адольфа, направленность образования на культурное развитие личности обучающегося определяет эффективность функционирования социума не только в настоящем, но и в будущем [2].

Включение культурологического компонента в содержание обучения рассматривается как необходимое условие эффективности профессиональной подготовки студентов в современных вузах.

Профессиональная подготовка бакалавра иноязычного педагогического образования, будущего учителя иностранного языка, на-

правлена на формирование его профессиональной компетентности.

Подходы к компетентности как совокупности знаний, умений и навыков (В. Н. Введенский, Э. Ф. Зеер, В. М. Монахов, А. И. Нижников, Ю. Г. Татур, В. Д. Шадриков и др.) подвергаются уточняющей характеристике в работах С. Е. Шишова и И. Г. Агапова, которые добавляют в содержание исследуемого понятия значимость жизненного опыта [12]. М. А. Чошанов, разграничивая содержательный и процессуальный компоненты в структуре компетентности, подчеркивает значимость мобильности знаний, вариативности умений, критичности мышления [11]. На современном этапе в содержании понятия компетентности отмечается системно-обобщенный характер его элементов (Э. Ф. Зеер [8]), деятельностная направленность, проявляющаяся в целенаправленной применимости интегрированных гибких (адаптирующихся к условиям среды) компонентов компетентности для решения жизненных задач (И. Г. Агапов [1], А. А. Вербицкий [5], А. А. Дубасенюк [6] и др.).

Профессиональная компетентность характеризует готовность личности осуществлять социально-трудовую деятельность. В зарубежных программах и работах готовность учителя к профессиональной деятельности рассматривается как сформированность ключевых (основных) знаний (core knowledge) и компетенций (competencies), под которыми понимаются определенные качества личности (qualities) и развитость способностей профессионально-прикладного, предметного характера [13;14;15].

В отечественной науке появились исследования, в которых указывается на необходимость уточнения содержания профессиональной компетентности. Исследователи (В. А. Адольф, Т. Н. Бойко, М. А. Гончарова, Н. А. Гончарова, Н. А. Ильина, И. Ю. Степанова и др.) отмечают важность не только теоретической и практической готовности выпускника вуза, сформированных у него качеств и характеристик, обеспечивающих успешное выполнение профессиональной деятельности, значимость приобретает развитие индивидуального стиля профессиональной деятельности, ее творческое осуществление с использованием достижений современной науки [3; 9].

В характеристике этнокультурного ком-

понента профессиональной компетентности бакалавров за основу в данной работе приняты следующие положения: 1) *профессиональная компетентность* – это совокупность интегрированных компонентов, позволяющих человеку эффективно проектировать и творчески осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с современным уровнем развития науки и требованиями общества; 2) профессиональную компетентность образует сочетание образующих ее компетенций. *Компетенция* как составляющая профессиональной компетентности выражает готовность человека к самостоятельному осуществлению мотивированных действий профессионального характера на основе сформированных знаний, умений и навыков, имеющегося опыта и эмоционального отношения к деятельности.

В соответствии с требованиями ФГОС ВПО, профессиональная компетентность включает совокупность интегрированных знаний, умений, опыта, а также личностных характеристик, выраженных в содержании общекультурных компетенций (ОК) и профессиональных компетенций (ПК), которые обозначены для каждого направления подготовки бакалавров.

Профессиональная подготовка бакалавров иноязычного педагогического образования имеет свою специфику. Формируемые у студентов компетенции должны соответствовать не только современным требованиям соответствующего ФГОС, но и особенностям профессиональной подготовки бакалавров иноязычного педагогического образования.

Анализ исследований Н. В. Баграмовой, А. Л. Бердичевского, М. Н. Вятютнева, Ю. В. Еремина, О. Е. Ломакиной, Т. И. Скрипниковой, С. Ф. Шатилова, А. В. Щепиловой и др. позволил определить компетенции, образующие профессиональную компетентность бакалавра иноязычного педагогического образования: языковая (лингвистическая), коммуникативная (речевая), социокультурная, лингводидактическая, личностная и лингвопознавательная компетенции [4;7;10]. Их сущность раскрывается через содержание понятий «знания», «умения», «навыки», «профессиональный опыт», «профессиональная мотивация», «профессиональные ценности».

Этнокультурное содержание профессио-

нальной компетентности будущих учителей иностранного языка выражается через выявление в компетенциях компонентов этнокультурной направленности.

Этнокультурность в содержании *языковой (лингвистической) компетенции*, основанной на специальных (предметных) знаниях и умениях их применять, определяется следующим:

- лингвистические знания предполагают владение бакалавром информацией, относящейся к изучаемому языку как части культуры иноязычного этноса (этнических культур народов стран изучаемых иностранных языков);

- языковые навыки и умения предполагают анализ языковых явлений с позиций их сопоставления с особенностями культур родного и иноязычного этносов;

- формирование знания системы языка и правил функционирования данной системы в иноязычной коммуникации основывается на осознании обучающимся неповторимого этнокультурного своеобразия изучаемого иностранного языка и признании его компонентом мировой культуры и целостного культурно-образовательного пространства.

Этнокультурное содержание *коммуникативной (речевой) компетенции* компетенции выражается в следующем:

- знания о способах применения и умения использовать иностранный язык в целях личностного и профессионального общения основываются на способности понимать и продуцировать иноязычные высказывания в соответствии с особенностями культуры этноса, представителем которого является собеседник;

- реализация программ речевого поведения включает умения и навыки классифицировать коммуникативные ситуации в зависимости от этнокультурных факторов и установок участников общения на осуществление межкультурной коммуникации, диалога культур.

Этнокультурное содержание *социокультурной компетенции*, включающей культурологические знания и умения их использовать, предполагает:

- обобщенные знания социокультурной специфики родной страны, этнокультурных особенностей своего (родного) этноса и его этнокультурных компонентов, реалий лежат в основе познания бакалаврами культуры

и современного состояния этноса страны изучаемого иностранного языка;

- умения выделять в этнической культуре иноязычного этноса общечеловеческие, культурно-эстетические, нравственные ценности способствуют признанию обучающимися изучаемой иноязычной этнической культуры как сформировавшегося веками компонента мирового культурного наследия;

- умения и навыки, характеризующие владение профессиональным стилем речи, речевым этикетом и адекватным речевым поведением, определяют уровень сознательного овладения бакалаврами этнической культурой иноязычного этноса на основе актуализации диалога культур (сопоставления знаний и представлений об этнических культурах, характерных для своей страны и стран изучаемого иностранного языка).

Этнокультурный компонент *лингводидактической компетенции*, относящейся к педагогической деятельности, проявляется в:

- знаниях и умениях реализации учебных программ по иностранному языку в различных образовательных учреждениях, с включением в них этнокультурного содержания;

- владении стратегиями и технологиями обучения иностранным языкам с включением элементов этнокультурного содержания, опыте реализации этнокультурного содержания в образовательном процессе;

- ценностях, относящихся к родной этнокультуре, что является основой формирования культуры речевого общения на иностранном языке и в результате способствует приобщению обучающихся к иноязычной этнокультуре.

Личностная компетенция, характеризующая человека как непрерывно развивающуюся личность, имеет этнокультурное содержание, которое выражается в:

- представлениях о ценностях того или иного этноса; опыте осуществления профессиональной деятельности на основе осознания этнокультурных ценностей при взаимодействии с различными социальными, национальными, религиозными, профессиональными группами;

- осознании необходимости осуществления самоконтроля в процессе познания особенностей той или иной этнокультуры;

- умениях и навыках осуществления профессиональной коммуникации на основе признанных в родной или иноязычной этнокуль-

туре моральных норм, готовности принять на себя обязательства и ответственность;

- мотивированности профессиональной деятельности, основанной на осознании социальной значимости профессии учителя иностранного языка и признании освоенной профессии представителями разных этнокультур;
- ценностях, основанных на принципах толерантности, диалоге культур (родной страны и стран изучаемого языка).

Лингвопознавательная компетенция проявляется в умениях рационально организовывать самостоятельную учебно-познавательную и научно-исследовательскую деятельность с материалами лингвистического характера. Этнокультурный компонент в данной компетенции предполагает знание научного и методического понятийного аппарата; умение применять понятийный аппарат в процессе организации познавательной деятельности, направленной на исследование особенностей этнических культур.

Определение этнокультурного компонента в содержании профессиональной компетентности бакалавра иноязычного педагогического образования позволяет сделать вывод о его значимости в профессиональной подготовке будущего учителя иностранного языка в силу того, что появляется возможность осуществлять образовательно-воспитательную деятельность по обучению иностранным языкам с применением сформированных основ познания обучающимися культуры родного этноса и приобщения к познанию специфики других (иноязычных) этносов. Сформированность у будущего учителя всех необходимых профессиональных иноязычных компетенций является неременным условием успешности реализации этнокультурного содержания в обучении иностранным языкам в образовательном учреждении.

Библиографический список

1. *Аганов И. Г.* Проектирование инициативной педагогической среды в условиях компетентностного подхода в образовании // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 10. – С. 9–14.
2. *Адольф, В. А.* Вызовы времени – становление профессионально-образовательного сообщества // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 9–13.
3. *Адольф В. А., Бойко Т. Н., Степанова И. Ю.* Об одном из подходов к обеспечению качества

процесса профессиональной подготовки специалиста // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2008. – № 1. – С. 13–17.

4. *Бердичевский А. Л.* Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе: Научно-теоретическое пособие. – М.: Высшая школа, 1989. – 103 с.

5. *Вербицкий А. А.* Контекстное обучение в компетентностном формате. (Компетентностный подход как новая образовательная парадигма) // Проблемы социально-экономического развития Сибири. – 2011. – № 6. – С. 67–73.

6. *Дубасенок А. А.* Особенности профессионального становления учителя в контексте компетентностного подхода // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2010. – № 2. – С. 38–43.

7. *Еремин Ю. В.* Теоретические основы профессионально-коммуникативной подготовки будущего учителя в условиях педагогического университета: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2001. – 38 с.

8. *Зеер Э. Ф.* Стратегические ориентиры инновационного развития профессионального образования // Образование и наука. – 2009. – Т. 2. – № 6. – С. 3–12.

9. *Ильина Н. А., Гончарова М. А., Гончарова Н. А.* Компетентностный подход в условиях модернизации высшего профессионального образования и формирования инновационной экономики России // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2011. – № 4. – С. 322–326.

10. *Ломакина О. Е.* Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 1998. – 23 с.

11. *Чошанов М. А.* Гибкая психология проблемно-модульного обучения. – М., Народное образование, 1997. – 152 с.

12. *Шишов С. Е., Аганов И. Г.* Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 2. – С. 58–62.

13. Core knowledge and competencies for afterschool and youth development professionals: site National AfterSchool Association. – 2011. URL: http://naaweb.org/images/pdf/NAA_Final_Print.pdf (date: 12.01.2015).

14. *Harmer J.* How to teach English: An introduction to the practice of English language teaching. – Edinburgh: Longman, 2001. – 198 p.

15. Supporting teacher competence development for better learning outcomes: site European Commission. Education and training. – 2013. – URL: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf (date: 12.01.2015).

Воробьева Татьяна Ивановна

Кандидат педагогических наук, доцент Ноябрьского института нефти и газа (филиал) ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный нефтегазовый университет», tanya-vorobeva-55@mail.ru, Ноябрьск Ямало-Ненецкого автономного округа Тюменской области

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются направления и задачи формирования профессиональных компетенций в современном техническом вузе. Обобщаются вызовы внутренней и внешней сред института, влияющие на формирование профессионального портрета специалиста в области науки, техники и технологий. Анализируется роль иностранных языков как инструмента профессиональной деятельности, позволяющего современному специалисту осуществлять научно-исследовательскую и образовательную деятельность на более высоком уровне – международном. Рассматривается новая функция языковой подготовки в техническом институте – формирование языковой среды вуза на основе принципов профессионально-ориентированного подхода к языковому образованию, междисциплинарности

Ключевые слова: языковое образование, профессиональная лингводидактика, иноязычная профессионализация, профессионально ориентированная иноязычная компетенция.

Vorob'yova Tat'yana Ivanovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Noyabrsk Institute of Oil and Gas (branch) of the State-Funded Educational Institution of Higher Professional Education «Tyumen State Oil and Gas University», tanya-vorobeva-55@mail.ru, Noyabrsk city Yamal Nenets autonomous district Tyumon region

THE OBJECTIVES OF PROFESSIONALLY ORIENTED LANGUAGE TRAINING AT A TECHNICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Abstract. The article deals with the directions and objectives of professionally oriented language training at a modern technical higher education institution. It summarizes the challenges of outer and inner environment of the institution that influence the formation of the professional portrait of a specialist in science, technology, and engineering. The article also analyzes the role of foreign languages as an instrument of professional activity, which allows a modern specialist to conduct research and be involved in the educational process on a new, higher level – the level of international cooperation. The article examines a new function of language training at a technical higher education institution – the formation of language environment of a higher education institution on the basis of the principles of a professionally oriented approach to language education and interdisciplinarity.

Keywords: language education, professional didactics, foreign language professional, professionally-oriented foreign language competence.

Владение иностранным языком является неотъемлемой частью подготовки специалиста любой профессиональной сферы, т.к. способствует развитию основных компетенций, на которых базируется профессиональная компетентность выпускника вуза. Такие компетенции, как общекультурная, коммуникативная и информационная, могут успешно формироваться лишь в контексте становления и реализации профессионально ориентированной иноязычной компетенции.

Вузовская профессионально ориентированная языковая подготовка студентов технических специальностей должна не только формировать языковые навыки и развивать коммуникативные умения, но и способствовать развитию профессиональных компетенций за счет усиления межпредметных связей и моделирования ситуаций профессионального общения. Вопросу формирования коммуникативной компетенции (КК) посвящен ряд работ лингвистов и методистов.

Большинство исследователей признают пять компонентов КК: лингвистический, социокультурный, прагматический, стратегический и дискурсивный, которые, с нашей точки зрения, универсальны, но недостаточно полно раскрывают иноязычную профессионализацию специалиста. Под иноязычной профессионализацией мы понимаем рост профессиональных компетенций в процессе изучения иностранного языка (далее ИЯ).

Потребность разработки новой лингвистической модели иноязычного обучения – профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции специалиста, формирование которой раскрывает цели и содержание профессионально-ориентированного обучения, вносит вклад в современную методiku обучения ИЯ для специальных (профессиональных) целей – профессиональную лингводидактику. С этой целью мы предлагаем интегративную функционально-лингвистическую модель профессионально-делового общения, которая представляет собой многокомплексную систему знаний, включающих ряд компонентов, как общих для специальностей, так и отличных – для различных групп профессий.

Компонентный состав иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции должен быть, на наш взгляд расширен за счет включения таких компонентов, как: 1) *информативный* (тематический, когнитивный), который, с одной стороны, ограничивает информационное поле тематикой определенной специальности, а с другой – нацеливает на использование разнообразных (печатных и электронных) источников информации, выделяя при этом формирование компьютерной компетенции; 2) *бизнес* (или деловой) компонент, который представляет собой вид межличностного профессионального устного (встречи, переговоры, презентации и т.п. и письменного (деловые письма, факсы, телексы и т.п.) общения с участниками межкультурной деятельности – представителями различных профессий и выступает в качестве инварианта для любой специальности; 3) *специальный компонент* (или собственно профессиональный), который включает функциональную и междисциплинарную составляющие.

Предложенный компонентный состав

является критерием отбора методов и приемов профессионально-ориентированного обучения, составляющих научно-методологическую основу обучения иностранному языку в системе технического образования, которая может включать: системно-деятельностный, содержательно-структурный, коммуникативно-функциональный, междисциплинарный, когнитивно-информативный, личностно-деятельностный, лингвострановедческий и психолингвистический.

Всестороннее развитие личности будущего инженера, расширение спектра востребованных обществом и экономикой компетенций в его профессиональном портрете возможны только при соблюдении следующих принципов организации профессиональной и языковой подготовки в техническом вузе:

– слияние гуманитарного и технического знания в целях обеспечения гармоничного развития личности специалиста посредством внедрения интегрированных программ обучения, различного рода мероприятий, проводимых в референтной системе ИЯ;

– формирование поликультурной языковой личности студента как независимого мыслителя, менеджера собственного процесса обучения, способного к творческой деятельности и инновациям [2; 4].

При подготовке специалистов не могут быть оставлены без внимания вопросы развития у них такого уровня коммуникативной и социокультурной компетенции, который позволял бы им успешно справляться со своими профессиональными обязанностями. В структурном плане в профессионально-ориентированную иноязычную коммуникативную компетенцию входят все основные составляющие коммуникативной компетенции: общекультурная, языковая и речевая, стратегическая, компенсационная и межкультурная компетенции. Однако в содержательном плане каждый из компонентов расширится за счет включения профессионально-ориентированных знаний, навыков, умений, индивидуальных способностей с опорой на компетентность в области профессиональной деятельности.

Профессионально-ориентированный компонент языковой компетенции можно определить как систему языковых знаний, умений и способностей, позволяющих спе-

циалисту порождать правильную в языковом плане и терминологически насыщенную речь и комплекс лингводидактических знаний и умений, позволяющих адекватно представлять и описывать лингвистические явления в учебных целях.

Профессионально-ориентированной компонент речевой компетенции можно определить как систему речевых знаний, биокультурных умений и индивидуальных способностей к речетворчеству, позволяющих говорящему/пишущему ориентироваться в функциональных факторах общения с учетом умения порождать коммуникативно-приемлемые речевые произведения (тексты).

Профессиональный ракурс межкультурной стратегической компетенции помогает создать благоприятные условия для совместной профессиональной деятельности. Межкультурная стратегическая компетенция предполагает наличие у говорящего/пишущего способности к варьированию коммуникативных стратегий в условиях иноязычного межкультурного общения. Включение межкультурной стратегической компетенции дает возможность активизировать, координировать и балансировать все другие виды компетенций.

Основные направления формирования профессиональных компетенций в современном техническом вузе, таким образом, включают в себя в виде целевых установок следующие составляющие:

– *языковую*: обучение нескольким языковым системам, а также способам взаимодействия в них, в том числе стратегиям общения; знание социокультурной специфики своей и иной культуры, отраженной в языковой картине мира; обеспечение бесперебойного взаимодействия в различных ситуациях общения; учет при обучении ИЯ специфики научной, профессиональной и деловой сфер общения; формирование искусственного билингвизма в техническом вузе: параллельное обучение нормам коммуникации на родном и иностранном языках; соблюдение ключевого принципа языкового образования для студентов технических специальностей: ИЯ перестает быть самоцелью, но становится инструментом выполнения другой – учебной, профессиональной деятельности;

– *организационную*: внедрение, помимо аудиторных занятий, разнообразных форм

внеучебной деятельности и мероприятий в план реализации языковой подготовки студентов технического вуза (семинары, образовательные проекты, спроектированные по принципу языкового погружения); обеспечение взаимодействия и регулярного контакта с носителями языка; комплексный подход к формированию профессиональных компетенций будущих специалистов в процессе языковой подготовки.

Внутренней стратегической целью такой комплексной организации языковой подготовки в техническом вузе является формирование языковой среды, которая обеспечивает эффективное взаимодействие всех участников процесса обучения на всех уровнях.

Языковая среда технического вуза позволит в будущем студентам и преподавателям самостоятельно принимать решения о формировании творческого коллектива исследователей с международным участием, обобщать результаты исследований в научных публикациях на ИЯ и, как следствие, участвовать в международных конкурсах и грантах, а значит, получать признание на международном уровне [5; 6].

В целом для достижения вышеперечисленных целевых установок с целью формирования профессиональных компетенций сотрудники и студенты института должны осуществлять устную и письменную коммуникацию на ИЯ (деловая переписка, устные переговоры, ведение письменной научной и деловой документации), участвовать в международной деятельности (сотрудничать с иностранными коллегами, использовать ИЯ в учебной и научно-исследовательской деятельности).

Данные задачи решает система языковой подготовки студентов Ноябрьского института нефти и газа, в котором на уровне структуры и содержания программы на сегодняшнем этапе развития вуза можно определить два направления: ИЯ как средство формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов; ИЯ как инструмент формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции преподавателей [7].

В отношении первого направления языковой подготовки в институте необходимо подчеркнуть, что основными принципами

се реализации становятся принцип опосредования деятельности ИЯ (язык в обучении не самоцель, а инструмент выполнения другой деятельности (взаимодействия в группе, команде), средство вербализации принятого решения, построения гипотез, участия в обсуждении, представления продукта исследовательской работы); принцип интенсификации процесса обучения (форма и содержание занятий в большинстве своем предполагают формат языкового и межкультурного погружения).

Задачи по формированию навыков, обслуживающих профессиональную деятельность в любой специальности, связаны, с т. н. переносными умениями организации деятельности (*transferable skills*) [6; 7]. Данная группа умений развивается и поддерживается заданиями проектной деятельности, проблемно-ориентированными заданиями, симуляционными заданиями и case-studies, выполняемыми в референтной системе ИЯ. Основным принципом организации таких видов работ является развитие критического мышления обучаемых, способности принимать творческие нестандартные решения по планированию деятельности, формированию инженерного и/или исследовательского решения проблемной задачи. Задания, сконструированные по данному принципу, позволяют успешно реализовывать междисциплинарные связи.

К еще одной группе личностных умений, развитие которых также предполагается в ходе реализации языковой подготовки в техническом вузе, относятся так называемые компенсаторные умения деятельности и взаимодействия (*compensatory skills*) [6; 8]. Данная группа умений обслуживает проектные работы, исследовательскую деятельность и отвечает за формирование научно-исследовательской методологии, а также информационной компетенции обучаемых. Здесь актуальными для студентов следует считать следующие умения: выбор оптимального пути поиска информации, ранжирование полученной информации, поиск или прогнозирование недостающих элементов проблемной ситуации или задачи, стратегическое выстраивание процесса исследования проблемы, поэтапное прогнозирование получаемого результата, соотношение его с конечной целью деятельности,

корректировка выполнения деятельности в зависимости от изменяющихся условий ее реализации.

Нельзя не сказать о группе профессиональных адаптационных умений инженера, определяемых в зарубежной литературе как *soft skills* [7]. Данная группа умений связана со спецификой подготовки студентов технического вуза по специальностям или направлениям. *Soft skills* позволяют им организовывать и выполнять лабораторные работы, работать с оборудованием, планировать, организовывать, выполнять экспериментальные исследования, интерпретировать и обобщать их результаты, при необходимости адаптировать полученные данные для ознакомления с ними широкой общественности, формировать научные тексты для профессионалов в данной или смежной области знаний. Группа умений в категории *soft skills* на занятиях по ИЯ дает возможность работать со специфическими текстами по специальности, выполнять междисциплинарные проекты в референтной системе ИЯ.

Необходимо подчеркнуть, что содержание и структуры языковой подготовки в институте заключаются не столько в ее ориентированности на языковые знания и речевые умения, сколько в ее сфокусированности на требованиях к профессиональной компетентности специалиста в области науки, техники и технологий.

Так, на начальном этапе обучения ИЯ позволяет студенту реализовать свой потенциал как начинающего исследователя, инженера, почувствовать себя специалистом, готовым и стремящимся к инновациям посредством выполнения проблемных заданий, научно-популярных проектов, презентаций.

На промежуточном этапе обучения ИЯ выполняет информационную функцию, формирует профессиональный кругозор по профессионально ориентированной тематике, позволяет осваивать форматы работ, востребованные на занятиях по специальности (подготовка описания производственного цикла, выполнение и описание изобретательского проекта, сопровождение профессиональной деятельности соответствующей документацией, презентационным продуктом).

На завершающем этапе обучения ИЯ включен в профессиональную и академическую деятельность студентов, магистрантов,

аспирантов как средство самореализации, инструмент самообразования и повышения квалификации при выполнении совместных с иностранными участниками исследовательских проектов, публикации результатов исследований за рубежом и т.д.

Таким образом, обучение ИЯ позволяет обеспечить формирование следующих общекультурных и профессиональных компетенций:

- способность к письменной и устной коммуникации на родном языке, т.е. умение логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь и готовность к использованию одного из иностранных языков;

- способность и готовность к практическому анализу логики различного рода рассуждений, аргументации, ведению дискуссии и полемики;

- способность свободно пользоваться русским и иностранным языками как средством делового общения;

- способность влиять на формирование целей команды, воздействовать на ее социально-психологический климат для достижения целей направления, оценивать качество результатов деятельности;

- способность и готовность анализировать научно-техническую информацию, изучать отечественный и зарубежный опыт по тематике исследования;

- способность формировать законченное представление о принятых решениях и полученных результатах в виде отчета с его публикацией (публичной защитой).

Работа преподавателя ИЯ со студентами технических специальностей требует твор-

ческого подхода, не только знания ИЯ и методики преподавания, но и тесного сотрудничества с другими кафедрами.

Библиографический список

1. *Барашиков Н. В.* Особенности межкультурной коммуникации при несовершенном владении иностранным языком: сборник научных статей. – Пятигорск, ПГИИЯ, 2008. – 78 с.

2. *Боев О. В., Коростелева Е. Н., Чучалин, А. И.* Проектирование магистерских программ на основе планирования компетенций специалистов. – Томск: Изд-во ТПУ, 2007. – 63 с.

3. *Вайсбурд Д. И., Чубик П. С.* Элитное инженерно-техническое образование //Инженерное образование. – № 1. – 2003. [Электронный ресурс]. URL: <http://aeer.cctpu.edu.ru/winn/magazine/niaga/inel.pluml> (дата обращения: 28.09.2014).

4. *Кавнатская Е. В., Сафонова В. В.* К проблеме описания профессионально-ориентированной иноязычной компетенции // Культурологические аспекты языкового образования: сборник научных литературных трудов. – Москва, 2002. – 92 – 94 с.

5. *Кобелева Е. П., Матвиенко Е. Н.* Отраслевое профессиональное образование: иноязычная подготовка будущих экономистов – международных в транспортном вузе //Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №3. – С. 137–140.

6. *Синельников Б.* Инновационные подходы к организации научно-образовательной деятельности в техническом вузе //Высшее образование в России.– 2007. – № 12. – С. 13 – 19.

7. *Слесаренко Н. В.* Формирование поликультурной среды технического вуза на примере иноязычной подготовки студентов Элитного технического образования // «Инженерное образование и наука в мировом образовательном пространстве. – Томск: изд-во ТПУ, 2006. – С. 255–260.

8. *Fallows S., Steven C.* Integrating key skills in higher education. – London, 2011.

Шарипов Марат Фоатович

Старший преподаватель кафедры истории физической культуры, спорта и олимпийского образования Уральского государственного университета физической культуры, girewik1987@bk.ru, Челябинск

РАЗВИТИЕ ГОТОВНОСТИ БАКАЛАВРА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К СПОРТИВНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ МЕНЕДЖМЕНТУ

Аннотация. В статье рассматривается процесс развития готовности бакалавра физической культуры к спортивно-педагогическому менеджменту. Отражены основные результаты опытно-экспериментальной работы по данной проблеме. Дано описание и экспериментальное обоснование комплекса педагогических условий данного процесса, а также пути их реализации. Приводятся сравнительные данные, полученные на основе обеспечения в образовательном процессе бакалавра физической культуры комплекса педагогических условий, а также их отдельных пар. Отражено влияние педагогических условий на мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты готовности к спортивно-педагогическому менеджменту. При помощи математической статистики и сравнительного анализа, доказываем, что изучаемый педагогический процесс в наибольшей степени эффективен при реализации всего комплекса разработанных педагогических условий.

Ключевые слова: развитие, готовность, бакалавр физической культуры, спортивно-педагогический менеджмент.

Sharipov Marat Foatovich

Lecturer of department of the History of Physical culture, sport and Olympic Education of the Ural State University of Physical Culture, girewik1987@bk.ru, Chelyabinsk

DEVELOPMENT OF READINESS OF BACHELOR OF PHYSICAL EDUCATION TO SPORT-PEDAGOGICAL MANAGEMENT

Abstract. The article discusses the process of development regarding the readiness of students with a Bachelor of Physical Culture to sport-pedagogical management. An experimental study was conducted to explore this issue further. The article opens with the description and experimental justification of the complex of pedagogical conditions regarding the process of development to readiness, as well as ways to implement them. The data used in the study was based of a comparison of various complex pedagogical conditions versus individual pedagogical conditions upon the educational process of the Bachelor of Physical Education. With the help of mathematical statistics and comparative analysis, it is proved that an entire complex of developed pedagogical conditions is most effective for implementing the studied pedagogical process. The results founded reflects the influence of pedagogical conditions on motivational, evaluative, cognitive, operational, and reflective components of readiness for sport-pedagogical management.

Keywords: development, readiness, bachelor of physical education, sport-pedagogical management.

В последнее время в Российской Федерации продолжается интенсивная модернизация высшего профессионального образования. Это связано с объективными изменениями, происходящими под влиянием информационных технологий в познавательных процессах человека и различных аспектах жизни общества, в том числе и в сфере физической культуры и спорта. В рамках модернизации в 2010 году Мини-

стерством образования и науки Российской Федерации был утвержден Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению 034300 «Физическая культура», который определил основные требования, предъявляемые к выпускникам [3]. Данный стандарт закрепил организационно-управленческую деятельность как один из основных видов деятельности будущего

бакалавра физической культуры. Наше исследование показало, что подготовка к этому и другим видам деятельности бакалавра физической культуры может быть реализована в процессе развития готовности к спортивно-педагогическому менеджменту, так как это предполагает педагогическую и организационно-управленческую подготовку. Это следует из анализа понятия «спортивно-педагогический менеджмент», которое было рассмотрено в опубликованной нами ранее статье [10, с. 205].

В настоящее время существует ряд исследований, предметом которых является изучение различных сторон профессиональной подготовки выпускников вузов физической культуры [1; 5; 6; 9]. Вместе с тем, как отмечает А. М. Коробков [5, с. 99], вопросы менеджерской подготовки бакалавров физической культуры остаются недостаточно изученными. Исходя из этого исследования, затрагивающие различные аспекты организационно-управленческой подготовки бакалавра физической культуры, сегодня являются актуальными.

В связи с вышеизложенным, в данной статье рассматриваются результаты опытно-экспериментального исследования одного из аспектов профессиональной подготовки бакалавров физической культуры, а именно – развития готовности к спортивно-педагогическому менеджменту.

Исследование включало в себя три основных этапа – теоретический, теоретико-экспериментальный и экспериментальный. На теоретическом уровне использовались такие методы, как анализ, синтез, индукция, дедукция, идеализация, и абстрагирование. На данном этапе происходило исследование структуры готовности бакалавра физической культуры к спортивно-педагогическому менеджменту.

На теоретико-экспериментальном этапе основными методами выступили педагогическое наблюдение, моделирование и научное прогнозирование. Основным результатом данного этапа стало выявление педагогических условий оптимального развития готовности бакалавра физической культуры к спортивно-педагогическому менеджменту.

На экспериментальном этапе исследование осуществлялась в условиях организации

педагогического эксперимента. Эксперимент имел классическую схему: констатирующий, формирующий и контрольно-оценочный этапы.

Для оценки уровня развития готовности бакалавра физической культуры к спортивно-педагогическому менеджменту в констатирующем и контрольно-оценочном экспериментах использовалась адаптированная методика определения уровня готовности к педагогическому менеджменту, предложенная О. В. Баянкиным [2, с. 145]. Данная методика содержит 40 эталонных критериев, характеризующих развитие основных компонентов готовности, в зависимости от выраженности которых респондент получает от нуля до одного балла. Далее рассчитывалась доля от максимально возможного количества набранных баллов (30) и определялся общий уровень готовности респондента к спортивно-педагогическому менеджменту, а также отдельно по каждому компоненту. Всего в диагностической методике автором предусмотрено четыре уровня – креативный (0,9-1 балл), продуктивный (0,6-0,89 баллов), репродуктивный (0,3-0,59 баллов) и интуитивно-адаптивный (менее 0,3 балла). Должный уровень развития составляет продуктивный и креативный уровни – то есть 0,6-1 балл.

На теоретическом этапе исследования было выявлено, что готовность бакалавра физической культуры к спортивно-педагогическому менеджменту имеет четырехкомпонентную структуру, включающую в себя мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты (далее МЦК, КК, ДК и РК). Анализ литературных источников [2; 4; 5; 6], изучение опыта коллег-преподавателей и эмпирические данные, полученные в ходе собственной педагогической деятельности, позволили сформулировать предположение о том, что развитие всех четырех компонентов готовности бакалавра физической культуры к спортивно-педагогическому менеджменту будет наиболее эффективным, если данный процесс осуществляется с соблюдением комплекса определенных педагогических условий. Далее рассмотрим их.

Первое педагогическое условие – активизация самообразовательной деятельности студентов на основе партисипативного

управления. Реализация данного условия предполагает высокую степень участия студентов в собственном обучении, что является основой партисипативного подхода [11; 12; 13]. Сущность партисипативного подхода в педагогике обобщена в специальной работе Е. В. Яковлева и Н. О. Яковлевой. Партисипация, лежащая в основе данного подхода, трактуется авторами как принцип управления, предполагающий ориентацию совместной деятельности на сотрудничество, обеспечение коллективной ответственности, соуправления [11, с. 122]. Таким образом, суть партисипативного подхода заключается в том, что педагогический процесс организуется на принципах сотрудничества и взаимодействия, путем принятия совместных решений, направленных на выбор средств, форм и содержания учебной деятельности. Не вызывает сомнений целесообразность использования данного подхода в развитии готовности к организационно-управленческой и педагогической деятельности, так как участие в организации собственного обучения требует развития компетенций, которые будут в дальнейшем обеспечивать способности организовывать педагогические процессы и иную деятельность, связанную с ними, уже в роли учителя, преподавателя тренера или управленца.

Второе педагогическое условие – интеграция учебных дисциплин, развивающих необходимые управленческие и педагогические компетенции. Подразумевается, что те или иные компетенции, освоение которых предполагает процесс развития готовности к спортивно-педагогическому менеджменту, формируются у студентов на различных дисциплинах. Второе педагогическое условие предполагает их последующее развитие на основе междисциплинарной интеграции.

Понятие «интеграция» трактуется как сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов. В педагогике интеграция характеризуется ростом объема и интенсивностью взаимосвязей между элементами, их упорядочиванием и самоорганизацией в некое целое образование с появлением качественно новых свойств [8, с. 201].

Междисциплинарная интеграция может быть реализована практически на всех дисциплинах, входящих в образовательный про-

цесс бакалавра физической культуры. Многие компетенции, составляющие готовность бакалавра физической культуры к спортивно-педагогическому менеджменту, формируются и развиваются на разных дисциплинах, составляющих его образовательный процесс. Процесс взаимной интеграции данных дисциплин, несомненно, должен усилить эффект развития данных компетенций.

Третье педагогическое условие – разработка и использование вариативного спецкурса, направленного на развитие необходимых компетенций, составляющих готовность к спортивно-педагогическому менеджменту. Данное педагогическое условие способствует тому, что компетентностная модель бакалавра физической культуры, подготовленного к спортивно-педагогическому менеджменту, приобретает законченный вид. Для этого нами был разработан и внедрен спецкурс – «Основы спортивно-педагогического менеджмента». Назначение данного спецкурса – развивать готовность бакалавра физической культуры к спортивно-педагогическому менеджменту. Это подразумевает, что определенный базис (который и необходимо развивать) уже заложен на других дисциплинах. В связи с этим спецкурс необходимо внедрять на старших курсах обучения бакалавра физической культуры, то есть на четвертом курсе.

Пути реализации каждого из трех педагогических условий представлены в таблице 1.

Каждое педагогическое условие находится в тесной взаимосвязи с другими, то есть в комплексе.

Для проверки эффективности комплекса педагогических условий развития готовности бакалавра физической культуры к спортивно-педагогическому менеджменту были выбраны три экспериментальные площадки: Уральский государственный университет физической культуры (УралГУФК), г. Челябинск, филиал УралГУФК, г. Екатеринбург и Стерлитамакский институт физической культуры, г. Стерлитамак.

Каждому из педагогических условий был присвоен условный код: ПУ-1, ПУ-2 и ПУ-3 в соответствии с порядком их описания. Данные педагогические условия в комплексе были привнесены в учебный процесс бакалавров физической культуры. Всего было скомплектовано три экспериментальные

Таблица 1 – Пути реализации комплекса педагогических условий

Педагогическое условие	Пути реализации
Активизация самообразовательной деятельности студентов на основе партисипативного управления (ПУ-1)	– использование методов активного обучения – проведение мониторинга наиболее интересных для студентов форм обучения – использование элементов «кейс-стади» и проектных методов с учетом мнения самих студентов о теме и характере работы
Интеграция учебных дисциплин, развивающих необходимые управленческие и педагогические компетенции (ПУ-2)	– разработка рекомендаций для преподавателей по дисциплинам, формирующим компетенции, входящие в готовность к спортивно-педагогическому менеджменту – стимулирование студентов в направлении выявления общих аспектов различных дисциплин в образовательном процессе вуза – разработка и использование практико-ориентированных комплексных проектов
Разработка и применение спецкурса, направленного на развитие необходимых компетенций, составляющих готовность к спортивно-педагогическому менеджменту (ПУ-3)	– разработка спецкурса «основы спортивно-педагогического менеджмента» для восьмого семестра обучения бакалавра физической культуры; – составление компетентностной модели развития готовности бакалавра физической культуры к спортивно-педагогическому менеджменту – мониторинг компетентностного содержания учебных дисциплин, входящих в образовательный процесс бакалавра физической культуры – выбор содержания, средств, форм и методов в соответствии с необходимостью развития недостающих или развитых в недостаточной степени компетенций

и одна контрольная группы (ЭГ-1-3 и КГ). Комплектование экспериментальных и контрольной групп отражено в таблице 2.

Проведенные замеры исходного уровня готовности бакалавра физической культуры к спортивно-педагогическому менеджменту во всех группах дали следующие результаты (Рисунок 1).

Результаты измерений, представленные на рисунке 1, показывают, что все четыре компонента во всех группах имеют приблизительно одинаковый уровень развития – размах результатов не превышает одного балла. Также очевидно, что уровень развития каждого компонента, и, соответственно, общий уровень развития готовности к спортивно-педагогическому менеджменту не выходит за границы зоны репродуктивного уровня. Расчеты, проведенные на основе компьютерной программы «Статистика

в педагогике», рекомендованной в пособии по математической статистике Д. А. Новикова [7, с. 6], с применением непараметрического критерия Вилкоксона-Манна-Уитни, показали, что различия носят статистические незначимый характер. Это касается как различия в развитии отдельных компонентов, так и общего уровня во всех четырех группах. На основании этого, данные группы можно считать статистически идентичными и использовать их для проверки эффективности разработанных педагогических условий.

Реализация формирующего этапа опытно-экспериментальной работы осуществлялась в трех экспериментальных группах. Контрольная группа продолжала заниматься без изменений.

В конце второго семестра учебного года (согласно нагрузке спецкурса «Основы спортивно-педагогического менеджмента»)

Таблица 2 – Организация опытно-экспериментальной работы

Группа	Площадка	Контингент	Педагогические условия
ЭГ-1	УралГУФК, Челябинск	4 курс, 30 человек	ПУ-1, ПУ-2, Пу-3
ЭГ-2	УралГУФК, Екатеринбург	4 курс, 25 человек	ПУ-1; ПУ-3
ЭГ-3	СИФК, Стерлитамак	4 курс, 27 человек	ПУ-2, ПУ-3
КГ	УралГУФК, Челябинск	4 курс, 30 человек	–

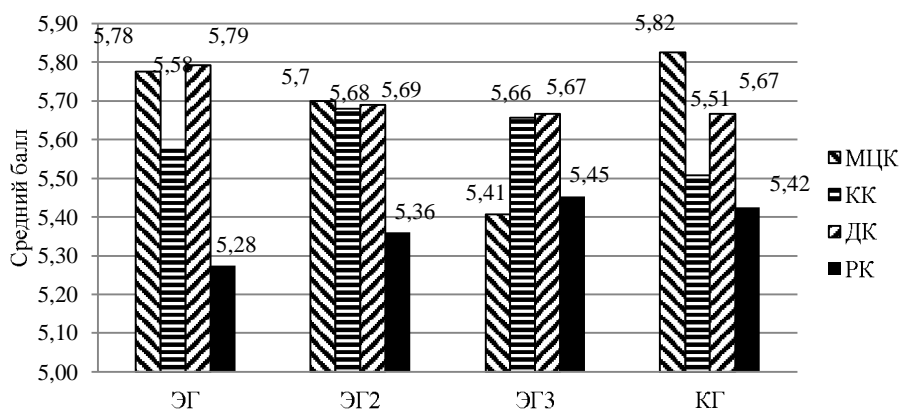


Рисунок 1 – Гистограмма результатов измерений на констатирующем этапе

были проведены повторные измерения уровня развития готовности бакалавра физической культуры к спортивно-педагогическому менеджменту.

На рисунке 2 показана динамика развития общего уровня развития готовности бакалавра физической культуры к спортивно-педагогическому менеджменту и отдельных ее компонентов у первой экспериментальной группы. В результате формирующего эксперимента общий уровень вырос до 7,30 баллов, то есть достиг зоны продуктивного уровня, что является достаточным исходя из целей нашего исследования. Развитие каждого компонента также достигает продуктивного уровня, что подтверждает комплексность воздействия внедряемых педагогических условий. Расчеты подтверждают статистическую значимость наблюдаемых положительных изменений.

Во второй и третьей экспериментальных группах также были зарегистрированы определенные положительные изменения,

но не настолько выраженные.

На рисунке 3 показано, что общий уровень развития готовности к спортивно-педагогическому менеджменту и большинства ее компонентов также вырос до продуктивного уровня, но существенно ближе к нижней ее границе. Уровень развития рефлексивного компонента остался в зоне репродуктивного уровня. Расчеты показали, что изменения общего уровня носят статистически значимый характер, но не обеспечена должная комплексность развития. Об этом свидетельствует отсутствие статистически значимых изменений в уровне развития рефлексивного, деятельностного и когнитивного компонентов. Основные изменения произошли в мотивационно-ценностном компоненте. В третьей экспериментальной группе (рисунок 4) изменения общего уровня практически совпадают с динамикой результатов второй экспериментальной группы. Наибольший прирост наблюдается в уровне развития мотивационно-ценностного и когнитивно-

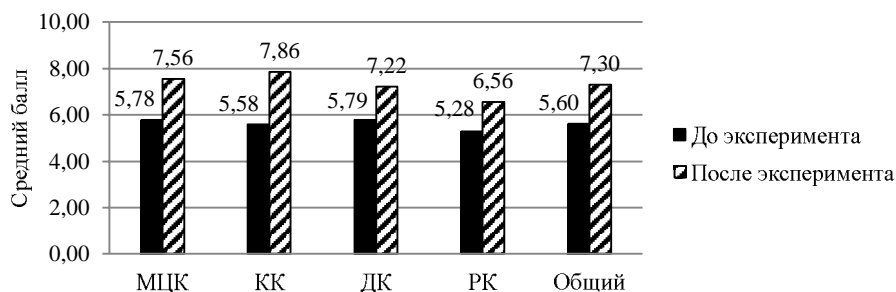


Рисунок 2 – Гистограмма динамики результатов констатирующего и контрольно-оценочного измерений (ЭГ-1)

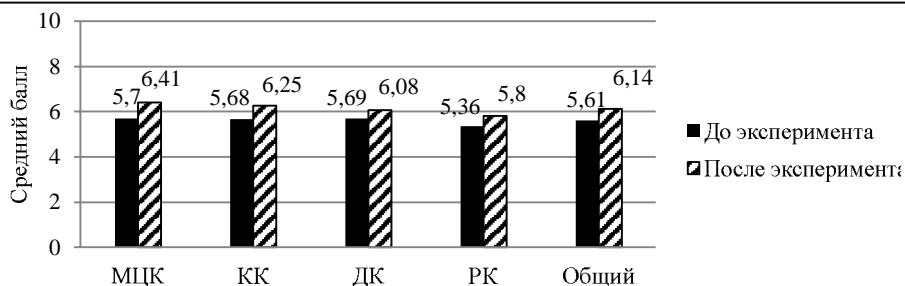


Рисунок 3 – Гистограмма динамики результатов констатирующего и контрольно-оценочного измерений (ЭГ-2)

го компонентов. Прирост деятельностного и рефлексивного компонента носит статистически незначимый характер.

В контрольной группе (рисунок 5) изменения общего уровня и отдельных компонентов оказались статистически незначимыми.

Произведенные расчеты показали, что наиболее эффективным и единственно достаточным является внедрение именно комплекса педагогических условий развития готовности бакалавра физической культуры

к спортивно-педагогическому менеджменту. Это было также подтверждено в результате наблюдений в процессе занятий на спецкурсе «Основы спортивно-педагогического менеджмента».

Таким образом, в ходе опытно-экспериментального исследования было установлено, что процесс развития готовности бакалавра физической культуры к спортивно-педагогическому менеджменту наиболее эффективен, если протекает при соблюде-

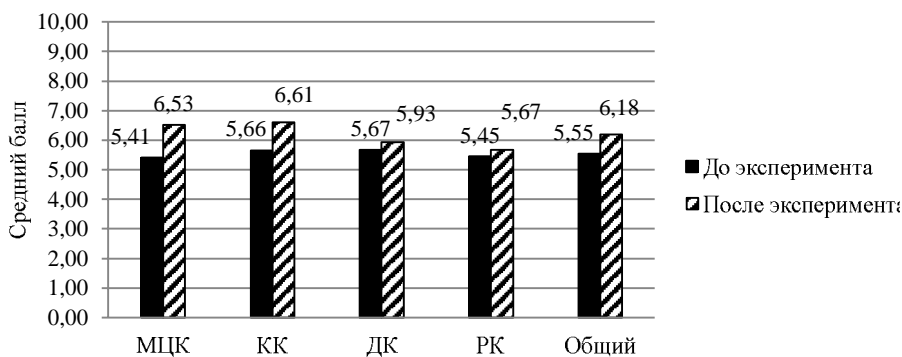


Рисунок 4 – Гистограмма динамики результатов констатирующего и контрольно-оценочного измерений (ЭГ-3)

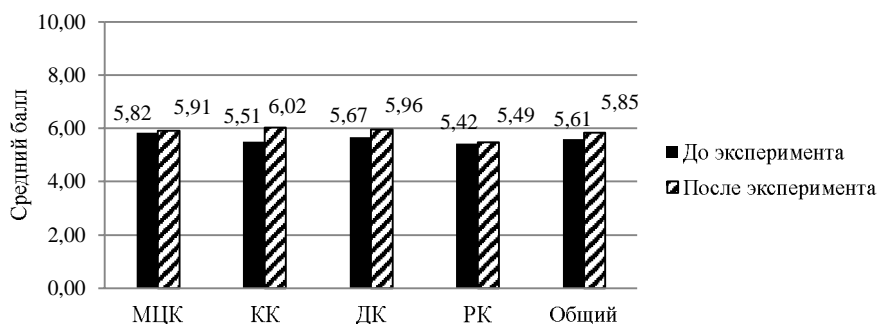


Рисунок 5 – Гистограмма динамики результатов констатирующего и контрольно-оценочного измерений (КГ)

нии комплекса разработанных педагогических условий. Статистические расчеты с использованием непараметрического критерия Вилкоксона-Манна-Уитни показали, что реализация отдельных педагогических условий, без обеспечения их комплексности, менее эффективна и не позволяет достичь должного (продуктивного) уровня развития готовности бакалавра физической культуры к спортивно-педагогическому менеджменту. Продуктивный уровень достигается только при условии их комплексной реализации.

Библиографический список

1. Анисимова В. А., Драгозов Л. А. Реализация компетентностного подхода в процессе профессиональной подготовки студентов университета физической культуры // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 4. – С. 76–81.
2. Баянкин О. В. Подготовка будущего учителя физической культуры к педагогическому менеджменту: дис. ... канд. пед. наук. – Барнаул, 2000. – 155 с.
3. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 034300 Физическая культура (квалификация (степень) «бакалавр») // Министерство образования и науки РФ [Электронный ресурс] режим доступа : http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm121-1.pdf (дата обращения 10.07.2014).
4. Колосов Б. М. Готовность к деятельности в психологии // Psychology OnLine.net : Материалы по психологии [Электронный ресурс] режим доступа : <http://www.psychology-online.net/articles/>

doc-1408.html (дата обращения 13.11.2012).

5. Коробков А. М. Теоретические основы педагогического менеджмента спортивной федерации // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. – 2009. – № 11. – С. 99–102.
6. Найн А. Я., Назарова О. Л., Кондрух В. И. Развитие профессионально-значимых качеств будущих специалистов физической культуры: учеб. пособие (спецкурс по выбору). – Челябинск: УралГУФК, 2006. – 158 с.
7. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). – М.: МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.
8. Рапацевич Е. А. Педагогика: большая современная энциклопедия. – М.: АСТ, 2005 – 720 с.
9. Романова Н. Н. Содержание методики развития рефлексии эмоциональных состояний будущих педагогов физической культуры // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 1. – С. 88–91.
10. Шарипов М. Ф. Исследование уровня готовности бакалавра физической культуры к спортивно-педагогическому менеджменту // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2013. – № 1. – С. 205–209.
11. Яковлев Е. В., Яковлева О. Н. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов: монография. – Челябинск: РБИУ, 2010. – 316 с.
12. Brophy J Classroom management as instruction : Socializing Self-Guidance in Students // Theory info Practice. – 1985. – № 4. – S 164–165.
13. Locke E. A. The Ideals of Frederick W. Taylor: An Evaluation // Academy of Management Review. – 1982. – № 7. – S. 23–29.

УДК 612.821+159.9+378+316.6

Лебедев Алексей Владимирович,

Кандидат биологических наук, доцент кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности Новосибирского государственного педагогического университета, lebedev_05@mail.ru, Новосибирск

Галай Игорь Алексеевич

Заведующий кафедрой физической культуры Куйбышевского филиала Новосибирского государственного педагогического университета, galay.igor@mail.ru, Куйбышев

Айзман Нина Игоревна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Новосибирского государственного педагогического университета, nina.aizman@mail.ru, Новосибирск

Айзман Роман Иделевич

Доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности Новосибирского государственного педагогического университета, roman.aizman@mail.ru, Новосибирск

ЛИЧНОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СТУДЕНТОК 1-ГО КУРСА НГПУ*

Аннотация. Проведено исследование личностных характеристик студенток 1-го курса ФГБОУ ВПО «НГПУ», обучающихся в г. Новосибирске и г. Куйбышеве, для оценки их личностного потенциала в зависимости от района проживания.

Показано наличие общих личностных качеств у студенток, характеризующих высокий уровень их жизненного потенциала, так и проявление различий, связанных с условиями проживания. У студенток г. Новосибирска более выражены уровень рефлексии, жизнестойкости, удовлетворенности жизнью, самодетерминации, аутентичности и воспринимаемого выбора, ориентации на карьеру и профессиональное становление, тогда как у студенток г. Куйбышева выше уровень целеустремленности, самоорганизации и физического здоровья. Полученные результаты могут быть основой для организации воспитательного процесса в вузе с учетом выявленных личностных характеристик студенток.

Ключевые слова: личностный потенциал, студентки, место обучения, рефлексивность, жизнестойкость, самоорганизация, качество и удовлетворенность жизнью, жизненные ценности, карьера.

Lebedev Aleksey Vladimirovich

Candidate of Biological Sciences, Docent, the Department of Anatomy, Physiology & Safety of life at the Novosibirsk State Pedagogical University, lebedev_05@mail.ru Novosibirsk

Galay Igor Alekseevich

Head of the Department of Physical Education Kuibyshev branch of the Novosibirsk State Pedagogical University, galay.igor@mail.ru, Kuibyshev

Aizman Nina Igorevna

Candidate of Psychological Sciences, Novosibirsk State Pedagogical University, nina.aizman@mail.ru, Novosibirsk

* Подготовлено и издано в рамках реализации Государственного задания № 2014/366 на выполнение НИР «Здоровье и безопасность в системе образования»

PERSONAL POTENTIAL OF THE 1-ST YEAR STUDENTS OF NSPU*

Abstract. A study of personal characteristics of the 1-st year students of NGPU studied at Novosibirsk and Kuybishev to assess their personal potential, depending on area of residence was performed.

It was shown the existence of common personality traits in students, characterizing the high level of their life potential and also the presence of differences related to living conditions. Students at Novosibirsk have more pronounced level of reflection, resilience, life satisfaction, self-determination, and the perceived authenticity of the selection, orientation, career and professional development, while students at Kuybishev have higher level of purpose, self-organization and physical health. The results can be the basis for the organization of educational process based on identified personal characteristics of students.

Keywords: personal potential, a student, a place of learning, reflexivity, vitality, self-organization, quality and life satisfaction, life values, career.

В последние годы вопросы личностного потенциала молодежи, определяющие роль человека в развитии экономики по инновационному высокотехнологическому пути, стали все чаще выступать предметом исследований в психологии и психофизиологии [1; 4]. В условиях рынка труда к выпускникам вуза в первую очередь предъявляются не требования к готовому набору профессионально важных качеств личности, а деятельностно-организационная способность «расти» в профессии, умение анализировать свою деятельность, быстро конструировать профессиональные навыки, осваивать новые профессиональные зоны, что возможно за счет актуализации личностного потенциала.

По определению А. Г. Маклакова, личностный потенциал – это взаимосвязанные между собой психологические особенности личности, определяющие эффективность адаптации и вероятность сохранения профессионального здоровья [10]. В личностный потенциал входят такие параметры, как рефлексивность, жизнестойкость, самоорганизация деятельности, самодетерминация, качество и удовлетворенность жизни, показатели якоря карьеры и ценности [5]. В этой связи приобретает важное значение правильная и оперативная диагностика указанных показателей, характеризующих личностный потенциал человека. Особенно это актуально для будущих педагогов, родителей, поскольку именно они принимают

участие в развитии личности и закладывают личностный потенциал ребенка [7]. В то же время характеристика личностного потенциала студенческой молодежи в динамике обучения в вузе, а также в зависимости от места проживания, профиля обучения, психофизиологических характеристик в литературе описан фрагментарно [6; 8; 9]. Решению некоторых из этих вопросов посвящена настоящая работа.

Цель исследования – изучить личностный потенциал студенток первого курса НГПУ, обучающихся в крупном научно-культурном городе и районе центре (на примере г. Новосибирска и г. Куйбышева).

Методы и организация исследования. Исходя из цели работы, в 2014 г. было проведено исследование личностных характеристик студенток 18-20 лет, обучающихся по естественнонаучному направлению на 1-м курсе НГПУ в г. Новосибирске (25 чел.) и филиале университета в г. Куйбышеве (25 чел.). Все обследованные были практически здоровыми (относились к I-II группам здоровья) и на момент исследования не имели острых заболеваний. Обследование было проведено в первой половине дня (с 9 до 12 часов).

Исследование личностных показателей проводили по тестам С. А. Богомаза и соавт. [5] с помощью разработанной на кафедре анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности компьютерной программы «Оценка социально-психологической адап-

* It is prepared and published within realization of the State task No. 2014/366 for performance of NIR «Health and Safety in an Education System»

тации и личностного потенциала студентов» [2]. Полученные результаты обработаны методами вариационной статистики с применением непараметрического критерия для независимых выборок Вилкоксона-Манна-Уитни и считались достоверными при $p \leq 0,05$.

Результаты и их обсуждение

Анализ личностных особенностей обследуемых студентов выявил различия по многим показателям (Таблица 1).

При оценке теста дифференциальной диагностики и рефлексивности было выявлено, что системная рефлексия была достоверно выше у студенток г. Новосибирска по сравнению с девушками г. Куйбышева. Остальные показатели не отличались между исследуемыми группами. Системная рефлексия связана с самодистанцированием и свидетельствует о том, что люди могут оценить

себя со стороны, понять, как другие видят их, проанализировать отношения с другим субъектом.

Одним из ключевых параметров личностного потенциала является жизнестойкость человека, поэтому на следующем этапе работы мы рассмотрели особенности жизнестойкости у студенток первого курса г. Новосибирска и г. Куйбышева. Как показывают результаты исследования (Таблица 1), у большинства обследованных студенток уровень жизнестойкости был высокий, и средние значения в группе обследуемых соответствовали среднему уровню условных норм. Достоверных различий между группами не было выявлено.

Большую роль в формировании личностного потенциала и успешной социально-психологической адаптации студентов и реализации их жизненных целевых уста-

Таблица 1 – Сравнение личностных показателей девушек 18-20 лет (баллы)

Показатели личностного потенциала		г.Новосибирск	г. Куйбышев	Достоверность различий
Дифференциальная диагностика рефлексивности	Системная рефлексия	38,6±1,2	35±0,7	*
	Самокопание	21,6±1,0	22,6±1,0	н/д
	Фантазия	26±1,1	24,6±1,1	н/д
Жизнестойкость		119,4±25,6	112,9±25,1	н/д
Самоорганизация деятельности:	Планомерность	16,6±4,4	17±5,0	н/д
	Целеустремлённость	32,6±4,2	36,2±4,9	н/д
	Настойчивость	24,3±3,6	22,3±6,6	н/д
	Фиксация	18,6±4,5	20±5,1	н/д
	Самоорганизация	7,3±3,6	7,6±3,9	н/д
	Ориентация на настоящее	9,9±1,3	9,4±2,0	н/д
Самодетерминация:	Самодетерминация	18,2±2,0	14,3±2,0	***
	Аутентичности	16,4±1,8	14,4±3,0	*
	Самовыражение	11,3±2,5	10,0±1,8	н/д
	Выбор	27±2,3	18,5±3,3	***
Качества жизни и удовлетворённости:	Физическое здоровье	12,8±1,5	13,1±2,4	н/д
	Переживание	21,7±2,1	20,3±3,0	н/д
	Активность в свободное время	10,3±1,0	10,1±2,2	н/д
	Сфера общения	20,2±1,8	20,4±2,5	н/д
Удовлетворенность жизни		25,7±5,2	21,5±6,9	н/д
Жизненные ценности		113,4±6,2	116,1±11,0	н/д
Якорь карьеры:	«Служение»	5,9±0,4	5,2±0,7	**
	«Вызов»	5,0±0,6	4,4±0,9	*
	«Предпринимательство»	4,1±1,0	4,1±1,2	н/д
	«Свобода для»	4,9±0,5	4,8±1,0	н/д
	«Свобода от»	5,5±0,4	4,8±0,7	**

Примечание:

*- достоверные различия между студентами первого курса г. Новосибирска и г. Куйбышева

*- $p \leq 0,05$; **- $p \leq 0,01$; ***- $p \leq 0,001$; н/д- недостоверно.

новок имеет самоорганизация деятельности. Полученные результаты по тесту «Самоорганизация деятельности» (Таблица 1) указывают на отсутствие достоверных различий между студентками обеих групп, что может свидетельствовать о стремлении студенток к успешной учёбе.

Наиболее выраженные отличия между обследуемыми разных городов проявились по уровню самодетерминации личности. У новосибирских студенток отмечены более высокие параметры аутентичности, выбора и самодетерминации, что говорит о нормальном состоянии самоощущения, соответствии жизненных установок, моделей поведения статусу организма и его состоянию. Более низкие показатели этого теста у студенток г. Куйбышева свидетельствуют о переживании ими раздвоенности, отчуждения от собственных чувств. Утрата аутентичности влечет за собой также потерю искренности, склонность к играм, отчужденность, расщепление, утрату целостности и смысла существования.

Таким образом, высокий уровень самодетерминации у новосибирских студенток характеризует их личностные качества, которые могут способствовать реализации в профессиональном и карьерном плане, обеспечивая более высокую конкурентоспособность. Она может оказывать положительное влияние на раскрытие личностного потенциала девушек, поскольку в итоге позволяет им выйти из-под власти обстоятельств и собственных потребностей. Низкие показатели у студенток г. Куйбышева говорят об их пониженной конкурентоспособности и наличии трудностей самостоятельного выбора саморазвития.

Важным показателем жизнестойкости является уровень качества жизни и удовлетворенности ею. Полученные результаты свидетельствовали о более высоком уровне физического здоровья у студенток г. Куйбышева по сравнению с группой Новосибирска. Остальные исследуемые параметры качества жизни: характер и степень переживаний, активность в свободное время, сфера общения – достоверно не отличались в исследуемых группах.

Шкала удовлетворённости жизнью измеряет когнитивную оценку соответствия жизненных обстоятельств ожиданиям индивида и отражает общую меру внутренней гармонии и психологической удовлетворенности. У студенток г. Новосибирска уровень удовлетворенности жизнью оказался более высоким, что может быть обусловлено большим выбором возможностей и лучшими социально-экономическими условиями.

Анализируя результаты теста оценки жизненных ценностей (20 утверждений), важных для человека как руководящих принципов в его жизни (Таблица 2), мы пришли к выводу при их ранжировании по значимости, что для девушек г. Новосибирска и г. Куйбышева они несколько отличаются, хотя большинство из них являются общими среди пяти основных ценностей.

С одной стороны, эти результаты отражают общие для студенческой молодежи ценности, с другой – демонстрируют отличия г. Новосибирска и г. Куйбышева, которые следует учитывать в воспитательном процессе.

Сознательное планирование карьеры является одним из важнейших условий самореализации человека. Оно задает направленность на поиск и формирование

Таблица 2 – Жизненные ценности студенток первого курса 18-20 лет г. Новосибирска и г. Куйбышева

Ранг	Ценности	Новосибирск, баллы	Ценности	Куйбышев, баллы
1	«жить полной жизнью»	6,7±0,2	«достичь желаемой цели»	6,7±0,1
2	«быть материально обеспеченным»	6,7±0,2	«быть здоровым»	6,6±0,1
3	«достичь желаемой цели»	6,6±0,2	«чувствовать себя в безопасности»	6,5±0,2
4	«найти смысл своей жизни»	6,4±0,3	«жить полной жизнью»	6,5±0,2
5	«любить и быть любимым»	6,3±0,4	«найти смысл своей жизни»	6,5±0,1

профессиональной среды, необходимой для саморазвития и самореализации. Карьерное «продвижение» человека в адекватном направлении в «пространстве деятельности» будет обеспечивать возможность достижения высокой степени уважения и признания, а также высокой удовлетворенности качеством собственной жизни [3].

Оценивая способность к сознательному планированию карьеры по модифицированному тесту «Якоря карьеры» у студенток первого курса педагогического вуза, мы установили более высокие значения параметра «ориентация на служение», «ориентация на вызов» и «свобода от» у девушек г. Новосибирска по сравнению со студентками г. Куйбышева, что может свидетельствовать о более высокой целеустремленности первых к профессиональной деятельности и карьере.

Таким образом, оценка личностного потенциала студенток 1-го курса НГПУ, обучающихся в г. Новосибирске и в г. Куйбышеве, свидетельствует как о наличии общих личностных качеств, характеризующих высокий уровень их жизненного потенциала, так и о наличии различий, связанных с условиями проживания. У студенток г. Новосибирска более выражены уровень рефлексии, жизнестойкости, удовлетворенности жизнью, самодетерминации, аутентичности и воспринимаемого выбора, ориентации на карьеру и профессиональное становление, тогда как у студенток г. Куйбышева выше уровень целеустремленности, самоорганизации и физического здоровья. Полученные результаты могут быть основой для организации воспитательного процесса с учетом выявленных личностных качеств студенток, а также для проведения дальнейших исследований с учетом пола, возраста, периода обучения в вузе, профиля выбранной профессии, социально-экономических условий жизни, психофизиологических характеристик личности и т. д.

Библиографический список

1. Айзман Р. И. Здоровье и безопасность – ключевые задачи образования в современных условиях // Здоровьесберегающее образование. – 2011. – №6 (18). – С. 48–52.
2. Айзман Р. И., Лебедев А. В., Айзман Н. И., Рубанович В. Б., Оценка социально-психологической адаптации и личностного потенциала студентов. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2013615200 от «11» апреля 2013 г. г. Москва ФГУП НТЦ «Информрегистр».
3. Богомаз С. А. Жизнестойкость человека как личностный ресурс совладания со стрессами и достижения высокого уровня здоровья // Материалы научно-практич. конгрессов Третьего Всерос. форума «Здоровье нации – основа процветания России». – Том 3, Часть 1. – Москва, 2007. – С. 23–25.
4. Богомаз С. А., Мацуга В. В. Оценка личностного потенциала и выявление основных типов ориентации на профессиональную деятельность у современной вузовской молодёжи // Психология обучения. М.: СГУ, 2010. – С. 77–88.
5. Богомаз С. А., Мацуга В. В. Опросниковые методы исследования личностного потенциала: методическое руководство: метод. пособие. – Томск: ТГУ, 2012. – 39 с.
6. Гапонова, Г. И. Реализация личностного потенциала студента в процессе формирования профессионализма: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Краснодар, 2007. – 25 с.
7. Герьянская Н. О. Психоэмоциональное здоровье педагога в условиях модернизации образования // Сибирский психологический журнал. – Новосибирск, 2008. – № 29. – С. 86–89.
8. Кузнецова Л. М., Кузнецов В. Д., Тимошенко К. Т. Показатели психического здоровья современных старшеклассников и студентов вуза // Гигиена и санитария. – 2008. – №3. – С. 59–63.
9. Литвинова Н. А. Роль индивидуальных психофизиологических особенностей студентов в адаптации к умственной и физической деятельности: дис. ... докт. биол. наук / Н. А. Литвинова. – Кемерово, 2008. – 284 с.
10. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. – 2001. Т. 22, № 1. – С. 16–24.
11. Maddi S. Creating Meaning Through Making Decisions // The Human Search for Meaning / ed. by P.T.P.Wong, P.S.Fry. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2008, p.1-25.

Сизикова Татьяна Эдуардовна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, tat@ccru.ru, Новосибирск

Волошина Татьяна Викторовна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, fppd.voloshina@ngs.ru, Новосибирск

ТИПОЛОГИЯ ПРОБЛЕМ ДЛЯ РЕФЛЕКСИВНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье авторы рассматривают новый современный подход в психологическом консультировании – рефлексивное психологическое консультирование, истоки которого в гуманистической и экзистенциальной психотерапии, гуманистическом подходе в психологии, а также в методологии психологии и методологии психологического консультирования. Авторы рассматривают новое направление оказания психологической помощи – рефлексивное психологическое консультирование, где предметом является рефлексия, а методом – метод прогрессивной рефлексии. Данный вид психологического консультирования позволяет психологу-консультанту применять многие адекватные для решения проблемной ситуации клиента приемы, разработанные в рамках других направлений и творить неповторимую эффективную консультационную работу. В работе представлена новая типология проблем клиента для психологического рефлексивного консультирования.

Ключевые слова: рефлексивное психологическое консультирование, рефлексия, самоопределение и саморазвитие, типология проблем.

Sizikova Tatyana Eduardovna

Candidate of Psychological Sciences, the Docent of Correctional Pedagogy and Psychology Department, Novosibirsk state teacher training university, tat@ccru.ru, Novosibirsk

Voloshina Tatyana Victorovna

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Correctional Pedagogy and Psychology Department, Novosibirsk state teacher training university, fppd.voloshina@ngs.ru, Novosibirsk

TYPES OF PROBLEMS FOR REFLEXIVE COUNSELLING

Abstract. In this article the authors examine the new modern approach in psychological counseling – counseling reflexive, whose origins in the humanistic and existential psychotherapy, humanistic approach to psychology, as well as in the methodology of psychology and methodology of psychological counseling. The paper presents a new typology of customer problems to psychological counseling reflexive.

Keywords: reflexive counseling, reflection, self-determination and self-development, typology problems.

В данной статье мы рассмотрим новый современный подход в психологическом консультировании – рефлексивное психологическое консультирование, истоки которого в гуманистической и экзистенциальной психотерапии, гуманистическом подходе в психологии, а также в методологии психологии и методологии психологического консультирования [1]. Рассмотрим проблемы клиента, подлежащие разрешению в рефлексивном

психологическом консультировании. Опишем новую типологию проблем клиента для психологического рефлексивного консультирования. Часть данных проблем раскроем более подробно, а часть обозначим, т.к. их рассмотрению уже уделено достаточно внимания в других видах психологического консультирования.

Мы предлагаем различение видов проблем для рефлексивного психологического

консультирования по трем базовым уровням, которые на приведенной ниже схеме обозначены в виде квадратов; двум вторичным уровням, обозначенным в виде окружностей, и двум не обозначенным на этой схеме уровням – глубинным уровням.

Глубинный уровень проблем мы рассматриваем в нашей статье менее подробно, по сравнению с анализом и описанием проблем первых двух базовых уровней. Такой подход обусловлен степенью изученности выделяемых нами проблем в психологии и консультировании. Тем проблемам, что изучены в достаточной для нашего подхода степени, мы уделяем меньше внимания в рассмотрении и раскрытии в данной статье по сравнению с теми, что раскрываются в данной работе под другим фокусом восприятия и анализа, апробированным в практике рефлексивного психологического консультирования. Рефлексивное консультирование разрабатывается на теоретических основах гуманистической парадигмы, мета-онтологии деятельностного, личностно-ориентированного и культурно-исторического подходов – личность развивается в деятельности, совершая поступок и осваивая новые свойства психической реальности посредством знака – единство личности, сознания, деятельности и мышления. Обозначая консультирование как рефлексивное, мы вносим в него идею его саморазвития как теоретического, так и практического, т.е. само консультирование (консультация) по определению содержит в себе рефлексивный механизм развития самого себя. Психолог во время консультации пребывает в творческом состоянии, научном поиске, разрабатывая новые теоретические положения, творя техники, приемы, методы, сохраняя уникальность случая и прорабатывая обобщения. По нашему мнению, рефлексивное консультирование более всего соответствует представлению гуманистической психотерапии и консультированию как «помощи людям в их оказании помощи самим себе» (М. Херберт).

Для понимания предлагаемой нами объектной модели типологии проблем рефлексивного психологического консультирования необходимо расширить представление о процессе консультирования и объекте – предмете данного процесса, с помощью описания и анализа его в рамках четырехмерно-

го пространства.

Одной осью координат являются два глубинных уровня проблем, другой осью – три базовых уровня проблем, третьей осью – два вида проблем вторичного уровня, и четвертой осью – относительно объективные факторы жизни человека, на которые человек испытывает значимое эмоциональное переживание. Принцип деления оси координат на единицу измерения заключается в выделении степени выраженности, то есть силы погружения и глубины жизни человека в проблеме. Объективных измерительных методов диагностики этого показателя на данный момент не существует [4], а субъективным способом данную единицу измерения возможно выделить и обозначить.

Одно событие жизни человека есть производное точки пересечения координат этого четырехмерного пространства.

Опираясь на эту единицу измерения, мы можем выделить несколько зон. Зона, где описываемые в статье ниже психологические феномены, не являются проблемными в жизни человека. Зона, в которой мы наблюдаем пограничное состояние, способное привести к проблемности, как качеству описываемых феноменов. Зона, где эти феномены уже есть проблема, на которую необходимо для ее разрешения воздействовать человеку самостоятельно или совместно с психологом – консультантом. Три зоны охватывают собой все пространство жизнедеятельности человека.

В психологическом консультировании объем последней зоны уменьшается за счет роста объема первой зоны. Для того чтобы данный переход происходил эффективно, нам представляется необходимым построение процесса консультирования по матричному принципу. В связи с этим мы пришли к выводу о выделении нового вида консультирования – рефлексивное психологическое консультирование и построении в связи с этим новой типологии проблем для рефлексивного психологического консультирования. Модель типологии проблем для рефлексивного психологического консультирования представлена ниже.

Базовых уровня три. Критерий их различения – этапы динамики развития проблемы, психологическая масштабность ее внутри личности. Построение иерархии проблем

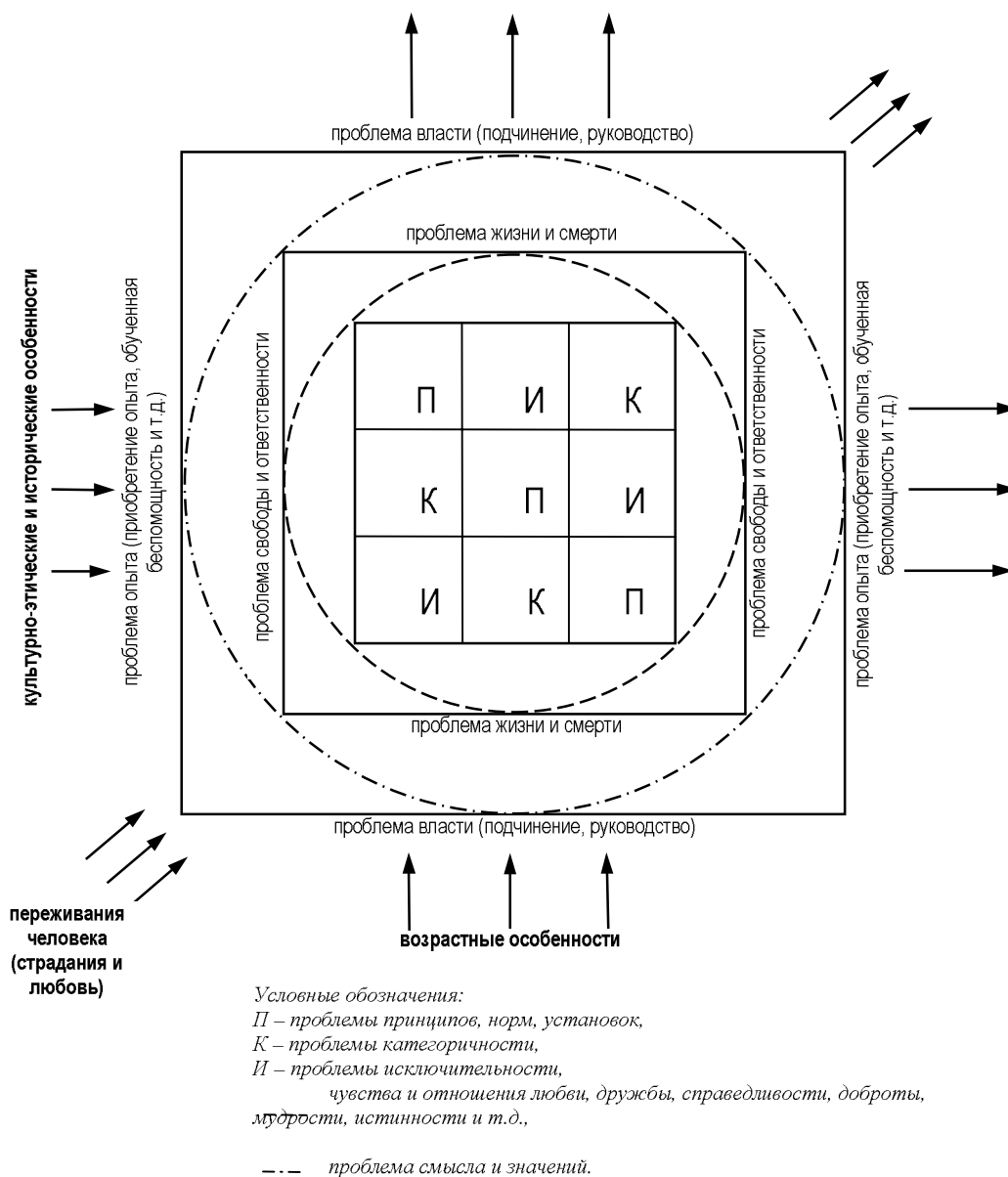


Рисунок – Модель типологии проблем для рефлексивного психологического консультирования.

в виде матрешки позволяет проследить динамику и масштабность развития проблем от одного уровня до другого.

С рождения ребенка и по мере его роста процесс формирования проблем движется вглубь, как это показано на рисунке, к центру и в подростковом возрасте мы уже можем наблюдать сформировавшиеся ростки проблем обозначенных во внутреннем квадрате схемы. Вектор развития и кристаллизации проблем направлен не из центра схемы на

периферию, а с периферии в центр. Рассмотрение схемы, ее описание мы будем проводить двигаясь от центра на периферию, к истокам, простым проявлениям, которые при закреплении их приводят к психологическим образованиям, соответствующим уровням, приближающихся к центру.

Первый базовый уровень связан с решением проблем выбора, проблем лежащих в основе самостроительства личности. К таким проблемам мы относим: проблемы

категоричности, проблемы исключительности, проблемы принципа, правил, норм и установок.

Второй базовый уровень охватывает процессы социализации личности. Главными, или проще сказать, исходными проблемами на этом уровне являются проблемы свободы и ответственности, жизни и смерти.

Третий базовый уровень – это проблемы власти и приобретения опыта. Проблемы этого уровня являются следствиями неразрешенности проблем, относящихся к первым двум уровням. Они представляют собой стратегический план жизнедеятельности человека, т.е. его личные стратегемы поведения, действия, принимаемого решения.

Все три уровня проблем в личности человека переплетены между собой и образуют пространство выбора, в котором личность принимает решение о самой себе – какой быть?

Закономерным является вопрос: «Почему из множества различных проблем, описываемых в практической психологии, мы выбрали именно выше обозначенные проблемы?».

Во-первых, это те проблемы, которые мы отнесли именно к рефлексивному консультированию, выделив его как вполне самостоятельный вид консультирования по определенным проблемам. Обозначенные проблемы ранее рассматривались в рамках других видов консультирования, например, психоаналитическом, экзистенциальном, когнитивно-бихевиоральном и др. В этих направлениях осталось много других проблем для работы, которые мы не затрагиваем [3, с. 59]. Охватить такой многомерный объект как психологические проблемы личности одним видом консультирования, по нашему мнению, не то что невозможно, просто бессмысленно. Каждый вид консультирования необходим, целесообразен и полезен, но не является достаточным.

Во-вторых, мы выделили только те проблемы, которые появляются за счет неразвитости рефлексии у человека. При развитой рефлексии, обозначенные темы: усвоение определенных норм, правил, выработка определенных принципов, формирование гибкости ума, принятие себя и социума, любовь жизни, принятие ответственности, умение быть свободным, умение приобретать опыт и регулировать отношения не являются для человека проблемой, т.е. чем-то нераз-

решимым, в чем он «застрял» и выбраться, разобраться, изменить никак не может.

Рефлексивному консультированию подлежат только те проблемы, причиной рождения которых является неразвитость рефлексии. Личность выбирает и строит саму себя на основе осознания себя и окружающего пространства, в которое входят не только социум, но и мир окружающей природной среды, поэтому и проблемы этих уровней разрешаются с помощью методов рефлексивного консультирования, методов, которые способствуют развитию рефлексии и коррекции того, что уже развито [6, с. 225].

Отличие рефлексивного консультирования от всех других видов консультирования в том, что во время консультации клиент и психолог работают не с содержанием проблемы, а со способом получения этого содержания, т.е. с рефлексией. Рефлексия выступает в качестве механизма и процесса саморазвития личности [2, с. 46]. От того, как развита рефлексия у человека, какая она сама по себе, зависит и то, будет ли человек переживать обозначенные проблемы, и то, как он будет их разрешать. Задача психолога – организовать рефлексивную ситуацию.

По мнению Т. Э. Сизиковой и Т. В. Володиной, другим базовым уровнем, выступающим на основе базового первого (выбора) и вторичного (отношений) и одновременно являющимся основанием для них – это уровень мифологический, включающий в себя глубинные бессознательные духовные, культурные основания личности. Для решения проблем этого уровня в рефлексивном консультировании применяются методы и не рефлексивные, но психическая реальность, развивающаяся под воздействием этих методов, обязательно подлежит рефлексированию [7, с. 43].

Все три базовых уровня «окутаны» проблемами вторичных уровней, которых, по нашему мнению – два. Вторичные уровни – это и основа и производные базовых уровней.

Еще один признак различения уровней на базовые и вторичные – это динамика разрешения проблем. Проблемы вторичных уровней – проблемы актуального конфликта в межличностных отношениях – любви, дружбы, вражды и т.п. как нарушение ролевого поведения, сопровождаются переживанием разрушающих благополучие эмо-

ций – обидой, гневом, местью и т.п., более поддаются изменению под воздействием воли и намерения клиента [5, с. 43].

Проблемы базовых уровней разрешаются менее динамично. Если обозначить человека в четырехмерном пространстве, то вторичные уровни – это второе измерение, а базовые – первое. *Первый вторичный* уровень – это уровень видов отношений, которые человек строит на основе имеющихся у него базовых проблем. *Второй вторичный* уровень – уровень выделения смысла и значений, т.е. того, что является непосредственным содержанием самой рефлексии. Исходя из этого, рефлексивное психологическое консультирование в основном строится на содержании второго вторичного уровня. Все остальное – содержание базовых уровней и первого вторичного уровня является для процесса консультирования вспомогательным материалом, материалом, производным от второго вторичного уровня [10].

Предметом рефлексивного консультирования является рефлексия рефлексии во времени, в которой сформировалось и формируется содержание и способ построения человеком себя и своей жизни на основе выделенных смыслов и усвоенных, а также вырабатываемых, значений.

Степень глубины проблемы любого уровня зависит от возрастных и культурно-исторических особенностей и условий жизни человека. В период возрастного кризиса, кризиса социально-политического психологические проблемы человека углубляются и обостряются, что выражается в переживании деструктивных эмоций и чувств. Чувства и эмоции, обозначенные на приведенной выше схеме в виде стрелок, пронизывающих обозначаемое поле проблем в направлении, называемом в графических тестах, «линий жизни». Чувства и эмоции, по нашему мнению, в отличие от некоторых авторов психологических работ по консультированию, не являются сами по себе проблемой, они есть «чувственная ткань» проблемы. Переживаемые эмоции и чувства являются силой проблемы. В четырехмерном представлении о человеке они являются его третьим измерением, а культурно-исторические условия и возрастные особенности – его четвертым измерением жизни. Центральной точкой пересечения всех измерений, всех проблем

всех уровней является проблема выбора. Эта проблема не обозначена на приведенной выше схеме, но если ее обозначить, то она займет центральное место и будет являться пятым измерением человека.

Во всех обозначенных проблемах, кроме проблемы выбора, рефлексия является одним из механизмов их зарождения, развития, а также разрешения. В проблеме выбора рефлексия один единственный родной для этой проблемы механизм. Следовательно, в рефлексивном психологическом консультировании работа должна происходить не с содержанием проблемы, которая, например, обозначается как категоричность, или любая другая проблема любого уровня, а с выбором, который совершил человек, и в результате сформировалась какая-либо из проблем. Но что же детерминирует выбор, что является, если посмотреть с другого фокуса, на поставленный вопрос, фильтром в процессе рефлексирования? По нашему мнению, фильтром рефлексирования, детерминантой выбора является личностный миф человека. Он живет в самой глубине человека, появляется еще до его рождения и поэтому мы должны были бы обозначить его на приведенной выше схеме в самом центре в глубь за проблемой выбора. Мифологический слой проблем, или мифологический уровень проблем включает в себя глубинные бессознательные духовные, культурные основания личности [9]. Для решения проблем этого уровня в рефлексивном консультировании применяются методы и не рефлексивные, но та психическая реальность, развивающаяся под воздействием этих методов, обязательно подлежит рефлексированию [8].

На основе своего личностного мифа человек в событиях своей жизни на основе совершенных им выборов, механизмом которых является его рефлексия, движется в нескольких направлениях. Именно в рамках направлений развития человека и возникают проблемы базовых и вторичных уровней.

Во время психологического консультирования человек проходит несколько уровней рефлексирования. *Первый* – это рефлексирование содержания любой из проблем любого уровня, *второй* – рефлексирование проблемы выбора, лежащей в основе зарождения обозначаемой проблемы, *третий* – рефлексирование способа рефлексирования,

приведшего к проблемам, *четвертый* – рефлексирование способов рефлексирования, применяемых в ходе психологического консультирования, *пятый* – рефлексирование совершаемых выборов в ходе психологического консультирования, *шестой* – рефлексирование разрешённости проблемы, точнее ее отсутствия, *седьмое* – рефлексирование эффективных способов рефлексирования.

Психологу – консультанту необходимо знать наиболее типизированное содержание тех проблем, которые обозначены нами, как подлежащими для рефлексивного психологического консультирования, а также владеть способами рефлексирования и знаниями о рефлексии.

Библиографический список

1. *Абрамова Г. С.* Психологическое консультирование. Теория и опыт. – М.: Академия, 2001. – 240 с.
2. *Волошина Т. В.* О роли особенностей черт личности в регуляции деятельности // Личность в системе деятельности: Тезисы докладов региональной научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1993. – С. 45–46
3. *Волошина Т. В.* Психологические основы коммуникативной подготовки будущих педагогов // Технологическое образование на пороге третьего тысячелетия: Сборник трудов научно-практической конференции. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1999. – С. 56–62.
4. *Гулдинг М. М., Гулдинг Р. Л.* Психотерапия нового решения. Теория и практика. – М.: Независимая фирма «Класс», 1997. – 288 с.
5. *Игнатенко О. Е., Агавелян О. К.* К вопросу формирования механизмов толерантности и прощения у студентов педагогического вуза // Вестник педагогических инноваций. – 2014. – №1. – С. 41–47.
6. *Сизикова Т. Э.* Рефлексивное психологическое консультирование // Рефлексивные процессы и управление. Сборник материалов VIII Международного симпозиума «Рефлексивные процессы и управление» (18–19 октября 2011 г., Москва). – М.: Когито-центр, 2011. – С. 224–226.
7. *Сизикова Т. Э., Волошина Т. В.* Рефлексивное психологическое консультирование как новое направление оказания психологической помощи // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – №3. – С. 183–188.
8. *Стюарт В.* Работа с образами и символами в психологическом консультировании. – М.: Независимая фирма «Класс», 2003. – 384 с.
9. *Blaser A.* Problem-oriented psychotherapy / lane. with it. – М.: An independent firm Class, 1998. – P. 320.
10. *Kohut H.* The Analysis of the Self. New York. International Universities Press, 1971.

Чернецов Петр Иванович

Доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и профессиональной педагогики Челябинского государственного университета, *pedagogic_department@list.ru*, Челябинск

Виноградова Татьяна Игоревна

Аспирант кафедры общей и профессиональной педагогики Челябинского государственного университета, *dbnf666@mail.ru*, Челябинск

ВЗАИМОСВЯЗЬ ИНТЕЛЛЕКТА И КРЕАТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В настоящее время постоянно меняющиеся социально-экономические и политические условия требуют от человека особого, творческого подхода к разрешению возникающих проблем. В связи с этим формирование креативной личности, способной к самостоятельной адаптации, приобретает общественную значимость. Однако, к сожалению, в настоящий момент среди исследователей имеются серьезные разногласия по поводу природы креативности, ее определения, что существенно затрудняет процесс разработки стратегии и тактики педагогической деятельности, направленной на развитие вышеуказанной способности.

В статье приведены результаты исследования взаимосвязи между интеллектом и креативностью подростков с целью выявления и уточнения структуры, сущности и содержания понятия «креативность». В ходе работы автор использовал теоретические (теоретико-методологический анализ, а также понятийно-терминологический и системный) и эмпирические (анкетирование, тестирование) методы. При обработке результатов эксперимента применялись методы математической статистики. Главный вывод проведенного исследования заключается в том, что креативность является относительно независимой от интеллекта способностью, следовательно: несмотря на невысокий интеллект, благодаря развитой креативности у подростка могут быть хорошие возможности для дальнейшей социализации и адаптации в обществе.

Ключевые слова: креативность, интеллект, развитие креативности, взаимосвязь, подростки.

Chernetcov Petr Ivanovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Pedagogic Department of Chelyabinsk State University, *pedagogic_department@list.ru*, Chelyabinsk

Vinogradova Tatiana Igorevna

Post graduate student at the Pedagogic Department of Chelyabinsk State University, *dbnf666@mail.ru*, Chelyabinsk

CORRELATION OF CREATIVITY AND INTELLIGENCE OF TEENAGERS

Abstract. Currently, the ever-changing socio-economic and political conditions require a creative approach to solving problems. In this regard, the formation of the creative personality acquires social significance.

This article contains the results of studies on the interaction between creativity and intelligence. The primary aim of the given research is to identify the structure and content of the term «creativity». The author uses a number of theoretical and empirical methods. The methods of mathematical statistics are used to analyze the results of the experiment. The main conclusion of the study is that creativity is the ability which is relatively independent of intelligence. Therefore, due to highly developed creativity, teenagers may have a good chance to integration into society.

Keywords: creativity, intelligence, creativity development, correlation, teenagers.

Возрастание сложности и разнообразия процессов, возникающих в современном мире, обуславливает необходимость развития, обучения и воспитания людей, обладающих креативностью, способностью к нестандартному решению проблем. Несмотря на многие дискуссионные вопросы, психолого-педагогическая наука и реальная практика обучения доказали не только присутствие индивидуальных особенностей

в усвоении знаний, но и различие в способностях детей к творчеству.

В психологическом словаре термин «интеллект» трактуется как «общая способность к познанию и решению проблем, определяющая успешность любой деятельности...» [8, с. 263]. Дифференциация учащихся по показателям интеллектуального развития варьируется от умственной отсталости до гениальности, высокой одаренности. Что касается уровней развития креативности, то на данном этапе развития науки подобный вопрос остается спорным, поскольку взгляды исследователей сильно разнятся по поводу природы исследуемой способности, а также ее взаимосвязи с интеллектом.

Важное место в разработке данной проблемы заняли научные труды Джоя Пола Гилфорда (Joy Paul Guilford), который в качестве характеристик креативности выделил несколько гипотетических интеллектуальных способностей. Это беглость и гибкость мышления (способность продуцировать множество идей за единицу времени и быстро переключаться с одной идеи на другую); оригинальность мышления (способность генерировать идеи, отличающиеся от общепринятых); иррелевантность (логическая независимость реакций человека от стимулов среды); любознательность и др. В 1967 году Гилфорд объединил вышеуказанные характеристики в одно понятие – «дивергентное мышление». Оно рассматривалось, в противоположность конвергентному (логическому, однонаправленному), как творческое, идущее одновременно в разных направлениях и отступающее от логики [10]. Данные исследования положили начало разработкам тестов для изучения креативности, в которых большинство заданий ориентировано на выявление дивергентных способностей: они не предполагают определенное число ответов; оценивается не правильность решения, а соответствие заданию; учитывается количество идей, возникающих в единицу времени; поощряется поиск нетривиальных и нестандартных решений. Однако некоторые исследователи (А. В. Петровский, С. С. Степанов, Н. Б. Шумакова, Е. И. Щербанова, Н. П. Щербо, М. Г. Ярошевкий.) не склонны отождествлять креативность с творческим (дивергентным) мышлением. М. Г. Ярошевкий, А. В. Петровский пони-

мают под креативностью определенный уровень способности к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности. Более того, из определения следует, что вышеуказанные ученые разделяют понятия «способность к творчеству» и «творческие способности», т.к., по мнению С. С. Степанова, они хоть и очень близкие, но не идентичные [2; 6; 9].

Взгляды научных деятелей на структуру креативности так же неоднозначны.

В тестах, разработанных Торренсом (Ellis Paul Torrance), результатом выполнения заданий является оценка креативности в показателях гибкости, беглости, оригинальности и разработанности идей [11]. Схожие параметры креативности выделяет в своих трудах Г. М. Коджаспирова, а именно: беглость, гибкость, четкость, оригинальность, чувствительность к проблемам, конструктивность при их решении и другие [4].

Согласно В. Н. Козленко, в мышлении креативных личностей в основном преобладают такие составляющие креативности как гибкость, беглость и оригинальность [5].

Таким образом, среди исследователей нет единой точки зрения на структуру, сущность и содержание понятия «креативность». Однако можно выделить несколько схожих компонентов, выделяемых авторами, это беглость, гибкость мысли и оригинальность идей.

В психолого-педагогической литературе присутствует определенное противоречие относительно установления взаимосвязи интеллекта и креативности личности. Существует как минимум два подхода в рассмотрении данной проблемы.

1. Креативность является самостоятельным фактором, независимым от интеллекта (Дж. Гилфорд, Э. П. Торренс, Я. А. Пономарев и др.). Приверженцы данного подхода говорят о том, что взаимосвязь между креативностью и интеллектом очень незначительная [2]. Э. П. Торренс пытался создать модель соотношения креативности и интеллекта. Согласно его теории, интеллектуальные и творческие способности образуют единый фактор, если коэффициент интеллекта (IQ) ниже 115-120, т.е. нет творческих личностей с невысоким интеллектом. Однако последующие его исследования привели к противоречивым результатам [11].

2. Высокий уровень развития интеллекта

предполагает высокий уровень креативности, и наоборот. Эту точку зрения разделяли и разделяют многие специалисты в области интеллектуальных способностей (Д. Векслер, Г. Айзенк, Р. Стернберг и др.) [2].

Наиболее интересными представляются результаты Калифорнийского лонгитюдного исследования, организованного Л. М. Терменом (L. M. Terman) в 1921 году. В ходе эксперимента было организовано 3 среза по измерению интеллекта: в 1927-1928, 1932-1940 и 1951-1952 гг. Согласно полученным данным, все высокоинтеллектуальные дети успешно окончили школу, 2/3 получили высшее образование, а более 150 человек стали докторами наук. Говоря о творческих достижениях, следует отметить, что ни один ранний интеллект из выборки Термена не проявил себя в качестве особенно талантливого творца в области науки, искусства или литературы. Таким образом, согласно Льюису Медисону, высокий уровень интеллекта не гарантирует выдающихся достижений в творчестве – можно быть интеллектualом, но не обладать креативностью [Там же].

С целью устранения ранее описанных противоречий в изучении корреляционных связей креативности и интеллекта нами было организовано экспериментальное исследование, в котором приняли участие подростки, обучающиеся в МАОУ «Лицей № 97» г. Челябинска. Для диагностики были выбраны следующие методики: «Универсальный интеллектуальный тест (УИТ СПЧ – М)» (Батурин Н. А., Курганский Н. А.), «Миннесотский тест творческого мышления (МТТМ)» (Маркина Н. В., Матвеева Л. Г.).

В 2012 г. с помощью вышеуказанных психодиагностических методик мы выявили коэффициент интеллекта и уровень развития креативности у 30 учащихся 5-х классов. При этом было обнаружено, что средним интеллектом характеризуется 26,7% учащихся, интеллектом выше среднего – 53,3% и высоким – 20% учащихся. Используя метод математической статистики «Коэффициент ранговой корреляции Спирмена», удалось выявить прямую статистически значимую взаимосвязь интеллекта и креативности (на уровне 0,05%, при $p=0.32$). Также была обнаружена взаимосвязь между интеллектом и отдельными структурами креативности – скоростью (на уровне 0,05%, при $p=0.32$)

и гибкостью (на уровне 0,01%, при $p=0.46$).

Однако в 2013 г. при увеличении числа испытуемых до 114 человек, включая в исследование учащихся 6-х и 8-х классов, были получены несколько иные результаты. Вышеуказанный параметр креативности, такой как скорость, в данном случае, хоть и незначительно, коррелирует с интеллектом обратно пропорционально ($p= - 0.03$).

В настоящем исследовании было интересным проверить ранее выдвинутую теорию Э. П. Торренса, согласно которой интеллект и креативность образуют единый фактор, если коэффициент интеллекта (IQ) ниже 115-120. Для выполнения данной задачи мы сопоставили значения IQ, находящиеся в пределах 90 – 114, и соответствующие им значения креативности у 30 выбранных испытуемых. При этом обнаружили наличие прямой, но слабой и статистически не значимой ($p=0.24$), взаимосвязи между интеллектом и креативностью.

Таким образом, данное исследование подтверждает наличие индивидуальных различий в проявлении креативности, а также позволяет сделать вывод о том, что взаимосвязь между интеллектом и креативностью очень незначительная:

- 1) существуют высокоинтеллектуальные личности с низкой креативностью;
- 2) креативные личности могут быть не только с высоким, но и средним, выдающимся интеллектом. Это, вероятно, объясняется тем, что, по мнению некоторых авторов (Р. Альберта, М. Рунко и др.), между креативностью и негармоничными отношениями в семье, психотичностью родителей, существует взаимосвязь: ребенку необходимо постоянно искать новые способы приспособления к ситуации. С другой стороны, эмоциональная неустойчивость и противоречивые требования членов семьи могут привести к недостаточной мотивации ребенка в учебе, а следовательно, и к слабому усвоению учебных программ, что непосредственно сказывается на уровне интеллекта [7].

Подводя итог проведенного исследования, отметим, что под креативностью следует понимать относительно независимую от интеллекта способность к творчеству, которая предполагает порождение необычных идей, лежащих в разных областях знаний,

отклонение от традиционных схем мышления, а также быстрое решение проблемных ситуаций.

Библиографический список

1. *Богоявленская Д. Б.* Психология творческих способностей. – М.: АКАДЕМА, 2002. – 318 с.
2. *Дружинин В. Н.* Психология: учебник для гуманитарных вузов. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 656 с.
3. *Ильин Е. П.* Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2011. – 448 с.
4. *Коджаспирова Г. М.* Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах. – М.: Айрис-Пресс, 2008. – 256 с.
5. *Козленко В. Н.* Проблема креативности личности: Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. – М., Наука, 1990. – С. 131–148.
6. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Ростов н/Д.: Феникс, 1999. – 173 с.
7. *Куприна М. В.* Мотив достижения в структуре креативной личности: дис. ... канд. психол. наук. – Хабаровск, 2004. – 175 с.
8. *Мецераков Б. Г., Зинченко В. П.* Полный энциклопедический справочник по психологии. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – С. 321–322.
9. *Шумакова Н. Б., Щербанова Е. И., Щербобо Н. П.* Исследование творческой одаренности с использованием тестов Е. Торренса у младших школьников // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 27–32.
10. *Guilford J. P.* The Nature of Human Intelligence. – N.Y., 1967.
11. *Torrance E. P.* Torrance Tests of Creative Thinking. – Scholastic Testing Service, Inc., 1974.

Гладышев Юрий Владимирович

Доктор медицинских наук, профессор кафедры экономики труда и управления персоналом, sir.yu-oskar2012@yandex.ru, Новосибирск

ОСОБЕННОСТИ УРОВНЯ СУБЪЕКТИВНОГО КОНТРОЛЯ У СТУДЕНТОК НГУЭУ

Аннотация. В статье представлены результаты исследований локуса контроля студенток НГУЭУ. Обнаружено, что большинство девушек считает, что значительная часть важных событий в их жизни является результатом их собственных действий, что они в силах контролировать свои неформальные отношения с другими людьми. Вместе с тем значительная часть девушек считает, что главный фактор в организации собственной производственной деятельности – внешние обстоятельства. При исследовании результатов корреляционной матрицы было выявлено, что у интерналов присутствует большое количество положительных связей между шкалами УСК, в то время как у экстерналов прослеживается только одна положительная связь между общей интернальностью и интернальностью в отношении здоровья и болезни.

Ключевые слова: локус контроля, интернальность, экстернальность, опросник УСК, корреляционный анализ.

Gladyshev Iuri Vladimirovich

Doctor of Medical Sciences, Professor of the Department of labour Economics and management staff sir.yu-oskar2012@yandex.ru, Novosibirsk

THE PARTICULAR OF THE LEVEL OF SUBYECTIVE CONTROL STUDENTS NSUEM

Abstract The article presents the results of studies of locus of control students NSUEM. It was found that most of the girls said that most of the important events in their lives was the result of their own actions, which they can control important events in their lives. However, a significant part of them believes that the major factor in the organization of industrial activity are the external circumstances. Correlation analysis showed the presence of a large number of internals of positive relations between the scales USC, while at the externalities identified only one positive correlation.

Keyword: locus of control internality, externalhost, questionnaire UIC, correlation analysis

Одной из важнейших характеристик личности является уровень субъективного контроля (УСК). Этот показатель отражает стабильные свойства индивида (самостоятельность, активность, независимость, ответственность за свои поступки и т.д.). Формируется УСК в процессе развития человека (индивидуально-типологическими особенностями, культурой, в рамках которой проходит его социализация, нормативными ценностями и т.д.) и является одной из важнейших характеристик личности. Зная направленность субъективного контроля, можно в определенной степени предвидеть поведение человека [6].

Одним из первых исследователей этого феномена был американский психолог

Дж. Роттер. Он выделил два типа людей:

1) экстерналы – люди, полагающие, что все происходящее в их жизни является результатом влияния внешних сил, судьбы, случая, других людей, т. е. это те, кто не принимает активного участия в построении собственной личной жизни и карьеры;

2) интерналы – люди, уверенные в том, что источником позитивных или негативных событий являются они сами, берущие на себя ответственность за свою жизнь; с одной стороны, они считают, что сами добились высоких результатов в своей жизни, с другой – винят себя во всех неудачах и неприятностях и т. д. [8].

В России преимущественное распространение получила методика диагностики

уровня субъективного контроля Дж. Роттера в адаптации Е. Ф. Бажина, С. А. Голынкиной, А. М. Эткинд [4]. Авторами в ее основу заложена концепция локуса контроля Дж. Роттера, но при этом они добавили в опросник некоторые субшкалы: контроль в ситуациях достижения, в ситуациях неудачи, в области производственных и семейных отношений, в области здоровья.

Большинству людей одновременно свойственны в той или иной степени и интернальность и экстернальность, а граница между ними является вариабельной: по одним шкалам доминирует интернальный, по другим – экстернальный локус контроля, поэтому данные локусы контроля представляются в виде синусоиды [2].

При анализе показателей УСК синусоида, проходящая через 5,5 стана, соответствует норме. Отклонение вверх по той или иной шкале указывает на интернальный характер контроля над соответствующей ситуацией, отклонение вниз – об экстернальном типе контроля.

Шкала общей интернальности (Ио) – является универсальной характеристикой личности. Высокие цифры по этому параметру свидетельствуют о достаточно высоком субъективном контроле над важными поступками и обстоятельствами, т.е. такие люди убеждены, что их судьба определяется собственными личностными качествами (целеустремленностью, компетентностью и т.д.). Если показатели по этой шкале низкие, то это означает, что такие индивидуумы убеждены, что происходящее с ними зависит от внешних обстоятельств (других людей, случая, везения и т.д.), а не от них самих.

Шкала интернальности в области достижений (Ид). Высокие показатели по этому параметру указывают, что человек контролирует эмоциональные события и ситуации в своей жизни. В то время как низкая интернальность в сфере достижений способствует малому уровню мотивации на достижение целей, низкому их стремлению к самореализации.

Шкала интернальности в области неудач (Ин) – это субъективный контроль по отношению к негативным обстоятельствам и ситуациям. Для интерналов он выражается в стремлении винить самого себя в различных неприятностях и страданиях, для экстерналов причина неудач – случай, обстоя-

тельства, невезение, другие люди.

Шкала интернальности в семейных отношениях (Ис). Высокие показатели говорят о том, что человек считает себя ответственным за все события, происходящие в семье. Низкий показатель свидетельствует о том, что индивид не рассматривает себя как причину конфликтных обстоятельств.

Шкала интернальности в области производственных отношений (Ип). Высокая интернальность в сфере достижений, говорит о том, что человек стремится к конкретным результатам в своем трудовом коллективе, в продвижении по службе и т. д. Низкие цифры указывают на склонность респондентов считать, что именно внешние обстоятельства (руководство, коллеги по работе) играют главную роль в производственных отношениях.

Шкала интернальности в области межличностных отношениях (Им). Высокий показатель указывает на то, что человек в состоянии контролировать свои неформальные отношения с другими людьми. Низкий показатель свидетельствует о том, что индивид склонен трактовать складывающиеся отношения с партнерами как неудачные из-за каких-либо действий с их стороны.

Шкала интернальности в отношении здоровья и болезни (Из). Высокие цифры говорят о том, что человек считает себя ответственным за свое здоровье и полагает, что исцеление определяется его действиями. Субъекты с низкими индексами связывают уровень своего здоровья только с действиями медицинских работников.

Целью настоящего исследования явилось изучение локуса контроля студенток 3-го курса НГУЭУ. Для проведения исследования мы использовали опросник УСК, адаптированный Е.Ф. Бажиным, С.А. Голынкиной, А.М. Эткинд. Объем выборочной совокупности составил 85 студенток.

Математическая обработка данных проведена с использованием методов математической статистики: проверки нормальности распределения (χ^2), определения достоверности и значимости различий полученных результатов (Т-критерий Стьюдента). В ходе анализа было выявлено, что все шкалы в выборке отличаются от нормального распределения, поэтому для исследования корреляционного анализа данных был использован

коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Вычисления проведены с использованием компьютерного статистического пакета SPSS 20. В результате исследования были получены следующие результаты.

Общая интернальность (Ио). Согласно полученным данным, 38% студенток имеют внешний локус контроля и могут быть отнесены к экстерналам и 39% имеют внутренний локус контроля и соответственно их можно считать интерналами. Сбалансированные показатели выявлены у 23% студенток.

Интернальность в области достижений (Ид). Большинство (75%) считают, что всего положительного в своей жизни они добились сами и что способны с успехом следовать своим целям и в будущем. Для 10% характерен низкий уровень субъективного контроля над значимыми ситуациями. Сбалансированные показатели выявлены у 15% студенток.

Интернальность в области неудач (Ин). Полученные результаты показали, что количество экстерналов и интерналов по этому показателю одинаково (по 42%). Сбалансированные показатели выявлены у 16% студенток.

Интернальность в семейных отношениях (Ис). Обнаружено, что 54% девушек имеют высокие результаты, т.е. девушки считают, что именно они ответственны за события, которые будут происходить или уже происходят в их семейной жизни. Вместе с тем, 20% респондентов склонны считать не себя, а своих партнеров причиной конфликтных ситуаций, возникающих в семье. Сбалансированные показатели выявлены у 26% студенток.

Интернальность в области производственных отношений (Ип). Для 70% девушек основной фактор в организации собственной производственной деятельности – внешние обстоятельства (руководство, везение и т.д.). Только 19% студенток полагает, что их поступки и действия являются главными факторами в организации производственной деятельности. Сбалансированные показатели выявлены у 11% студенток.

Интернальность в области межличностных отношений (Им). Высокий показатель имеют большинство девушек (78%), т.е. они полагают, что способны контролировать отношения с другими людьми. 10% девушек считают, что межличностные отношения определяются действиями их партнеров.

Сбалансированные показатели выявлены у 12% студенток.

Интернальность в отношении здоровья и болезни (Из) – подавляющее большинство (70%) девушек считают себя ответственными за свое здоровье. 17% девушек указали, что их здоровье зависит от качества оказания медицинской помощи. Сбалансированные показатели выявлены у 13% студенток. Статистически значимые связи между показателями локуса контроля и отношения к здоровью в студенческом возрасте были получены и другими авторами [1].

Известно, что женщины в большинстве стран Европы в настоящее время живут дольше мужчин. При этом различия в здоровье мужчин и женщин одни исследователи связывают с биологическими факторами: хромосомным набором, гормональным профилем и т.д. Вместе с тем, другие авторы считают, что женщины в большей степени, чем мужчины, заботятся о своем здоровье: чаще посещают врачей с целью профилактики и т.д. [3].

Второй общеизвестный и доказанный факт: высокая ценность здоровья характерна именно для женщин. Анализ иерархий терминальных ценностей показал, что главная потребность в системе терминальных ценностей женщин – здоровье, в то время как у мужчин она находится на третьем-четвертом месте [5 с.284-286].

Из литературных источников известно, что интерналы и экстерналы отличаются друг от друга по ряду личностных характеристик. В частности, интерналы более уверены в себе, более спокойны и благожелательны. Их отличает более позитивная система отношений к миру и большая осознанность смысла и целей жизни [7; 9].

Люди с промежуточным локусом контроля имеют черты как интерналов, так и интерналов, в связи с этим они обладают более широкими возможностями изменять свое поведение в зависимости от внешних условий. Поэтому на втором этапе исследования мы выделили две группы студенток по критерию общей интернальности (экстерналы – 32 девушки и интерналы – 33).

При исследовании результатов корреляционной матрицы было выявлено, что существует определенная связь между шкалами УСК. Значимые корреляционные связи

Шкалы	экстерналы и интерналы	интерналы	экстерналы
общая интернальность (Ио) и интернальность в области достижений (Ид)	0,458*	0,672*	
общая интернальность (Ио) и интернальность в области неудач (Ин)	0,623*	0,725*	
Общая интернальность (Ио) и интернальность в семейных отношениях (Ис)	0,580*	0,636*	
Интернальность в области неудач (Ин) и интернальности в семейных отношениях Ис	0,498*	0,609*	
Интернальность в области неудач (Ин) и интернальность в семейных отношениях (Ис)	0,497*	0,610*	
Общая интернальность (Ио) и интернальность в отношении здоровья и болезни (Из)	0,495*	0,478*	0,467*

Примечание: * – $p \leq 0.05$ – достоверные различия между показателями.

у интерналов существуют между такими показателями, как общая интернальность, интернальность в области достижений, интернальность в области неудач, интернальность в семейных отношениях (табл. 1). В то же время при исследовании корреляций шкал УСК у экстерналов была выявлена только одна достоверная положительная корреляция между общей интернальностью и интернальностью в отношении здоровья и болезни.

Таким образом, для студенток 3-го курса НГУЭУ наиболее характерна следующая личностная характеристика:

1) большинство студенток считают, что именно они несут ответственность за то, как складывается их жизнь в целом, и что они в силах контролировать свои неформальные отношения с другими людьми;

2) вместе с тем значительная часть девушек считает, что главный фактор в организации собственной производственной деятельности – внешние обстоятельства (руководство, везение и т.д.);

3) студентки-интерналы характеризуются большим количеством достоверных положительных связей между шкалами УСК, в то время как у экстерналов выявлена только одна положительная связь между общей

интернальностью и интернальностью в отношении здоровья и болезни.

Библиографический список

1. Волошинская Л. В. Взаимосвязь локуса контроля и отношения студентов к здоровью // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – 2014. – №6 (96). – С. 181–183.
2. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности. – СПб, 2003. – 560 с.
3. Попова И. П. Поведение в отношении здоровья и материальное положение: гендерные аспекты (на данных лангитюдного опроса) // Здравоохранение Российской Федерации. – 2007. – №1. – С.47–50.
4. Практикум по возрастной физиологии: учебное пособие. – СПб: Речь, 2008. – 694 с.
5. Психология здоровья: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2006. – 607 с.
6. Реан А. А. Локус контроля личности и его изучение // Психология личности: теория, методы исследования, практикум. – СПб, 2008. – С. 88–105.
7. Чиликина И. А. Локус контроля как социально-психологическая детерминанта представлений о лидерских качествах: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2010. – 25 с.
8. Rotter J. B., (1990). Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. *American Psychologist*, 45, 489–493.
9. Jenkins R. Sex differences in minor psychiatric morbidity // *Psychol Med Monogr Suppl.* 1985. – P. 1–53.

Кузнецов Андрей Владимирович

Преподаватель кафедры физической подготовки и спорта Новосибирского военного института внутренних войск им. генерала армии И. К. Яковлева МВД России, cuz.ndrei@yandex.ru, Новосибирск

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ К СОРЕВНОВАНИЯМ В ПРОЦЕССЕ СЛУЖЕБНО-БОЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация Статья раскрывает специфику феномена психического выгорания и его отличие от таких форм дезадаптации спортсменов, как напряжение, перетренированность, депрессия, синдром хронической усталости. Рассмотрены группы симптомов психического выгорания в спортивной деятельности (физические, эмоциональные, поведенческие и когнитивные). Описаны альтернативные подходы к пониманию причин психического выгорания в спортивной деятельности военнослужащих. В статье на основе теоретического анализа и материалов включенного наблюдения показано, что имеется связь между психическим выгоранием и личностными особенностями спортсменов, выделены проблемы подготовки спортсменов-военнослужащих к соревнованиям.

Ключевые слова: психическое выгорание, спортивная деятельность, военнослужащий, служебно-боевая деятельность, спортсмен.

Kuznetsov Andrey Vladimirovich

Lecturer, Department of Physical Training and Sports of the Novosibirsk Military Institute of Internal Troops im. generala Army IK Yakovlev, the Russian Interior Ministry, cuz.ndrei@yandex.ru, Novosibirsk

PROBLEMS OF MILITARY TRAINING FOR A COMPETITION IN THE SERVICE AND COMBAT ACTIVITIES

Abstract. The article made formulation of the problem of research of military training for a competition in the service and combat activities. This article analyzes the phenomenon of mental burnout in sports activities, and further defined in the form of a three-component structure.

The article reveals the differences in the determination of mental burnout and such forms of maladjustment athletes as stress, overtraining, depression, chronic fatigue syndrome. This direction is also complemented by considering groups of symptoms of mental burnout in sports activities (physical, emotional, behavioral and cognitive). Attention is given to alternative approaches to address the causes of mental burnout in sports activities of military personnel. Also in this article substantiates the idea that there are data which reflect the positive relationship between mental burnout and personal characteristics of athletes. On this basis, summed up the results and draw appropriate conclusions.

Keywords: mental burnout, sports activities, soldier, combat activities, athlete.

Анализ служебно-боевой деятельности и психологических особенностей спортивной деятельности показывает, что оба вида деятельности имеют структурное сходство. В служебно-боевой деятельности выделяется учебно-боевая и боевая деятельность, имеющие разные цели, задачи, мотивационную основу. В спортивной деятельности выделяется тренировочная и соревновательная деятельность. Общими целями учебно-боевой и тренировочной деятельности является подготовка военнослужащего спортсмена в первом случае к боевой, а во втором –

к соревновательной деятельности, причем в обеих в полной мере раскрываются знания, умения, навыки, полученные в предыдущем виде деятельности и востребованные в актуальном [1, с. 60; 6, с. 287].

Боевая и учебно-боевая деятельность проходят в условиях, которые требуют от человека высокой степени мобилизации всех личностных ресурсов человека, в том числе и внутриличностных как их структурных составляющих. Служебно-боевая деятельность – это экстремальный вид деятельности, она предъявляет крайне высо-

кие требования к физическим, интеллектуальным и волевым способностям субъекта, к его работоспособности и выносливости [2, с. 144–150]. Точно так же и спортивная деятельность характеризуется экстремальностью, и ее требования к спортсмену так же чрезвычайно высоки. Специфика спортивной деятельности определяется высокими физическими и психическими перегрузками на уровне предельных возможностей человеческого организма, ориентацией на достижение максимально высоких результатов, необходимостью постоянного совершенствования спортивных достижений, ограниченностью времени для восстановления в течение соревновательного сезона. И, на наш взгляд, основной проблемой подготовки военнослужащих к соревнованиям в процессе служебно-боевой деятельности является сочетание экстремальности двух видов деятельности, приводящее к серьезному психическому выгоранию спортсмена. Спортсмен, не успев сформировать внутриличностные ресурсы, позволяющие преодолеть стресс, подвергается мощному дистрессу, в условиях которого развитие внутриличностных ресурсов крайне затруднительно. Именно психическому выгоранию наиболее подвержены военнослужащие спортсмены, соответственно, анализ данного феномена в рамках спортивной деятельности является важным для дальнейшего понимания способов, форм и методов развития внутриличностных ресурсов военнослужащих спортсменов.

Впервые интерес к психическому выгоранию у спортсменов возник в начале 80-х годов XX века, исследования носили теоретический характер (D.A. Feigely, R.E. Smith, L.K. Fender). В настоящее время не существует единой точки зрения на определение термина «выгорание» в спортивной деятельности (J. Coakley, P. Cohn, D. Gould, J. Silva, 1990). В дальнейшем психическое выгорание в спортивной деятельности было определено в виде трехкомпонентной конструкции: эмоционального (физического истощения), уменьшения чувства достижения и обесценивания достижений. Данная модель была разработана спортивным психологом Т. Raedeke на основе концепции психического выгорания С. Maslach и S. Jackson, только вместо деперсонали-

зации (появление у специалистов отрицательных чувств по отношению к субъектам своего труда) автором был введен компонент «обесценивание спортивных достижений» [10, с. 396–417].

В настоящее время существует некоторая путаница при определении психического выгорания и таких форм дезадаптации спортсменов, как напряжение, перетренированность, депрессия, синдром хронической усталости. Для внесения некоторой ясности в разграничение данных понятий необходимо рассмотреть их содержание. Основное отличие между напряжением и психическим выгоранием состоит в том, что психическое выгорание - это не просто общая реакция напряжения, а расстройство адаптации, к которому человек не способен приспособиться без посторонней помощи или без изменения факторов окружающей среды.

Таким образом, под психическим выгоранием подразумевается долгосрочное последствие напряжения. Другое важное отличие между данными явлениями состоит в том, что психическое выгорание представляет собой многомерный синдром, включающий эмоциональное (физическое истощение), уменьшение чувства достижения и обесценивание достижений. Некоторые исследователи считают, что между психическим выгоранием и депрессией имеется определенное сходство, другие даже утверждают, что оно является одной из форм депрессии [9, с. 209–221].

В противовес данным высказываниям утверждалось, что депрессия контекстно свободна и затрагивает все сферы жизни, тогда как психическое выгорание, по крайней мере, первоначально, связано именно с работой (A. Bakker, W. Schaufeli, H. Freudenberger). Исследование психического выгорания спортсменов-единоборцев подтвердило его отличие от депрессии. Существует некоторая вероятность того, что психическое выгорание может «перейти» в депрессию, но не наоборот, это два отличных, хотя и связанных, явления. Заслуживает внимания определение специфики психического выгорания и хронической усталости. Иногда их трудно отличить друг от друга, так как они очень похожи по своим признакам. Основным отличием является то, что синдром хронической усталости характеризует-

ся, прежде всего, физическими симптомами, а психическое выгорание – психологическими. Психическое выгорание развивается в течение продолжительного времени, а синдром хронической усталости часто имеет острое начало с признаками, очень похожими на инфекционное заболевание (температура, боль в мышцах, головные боли, ангина и др.). Источники синдрома хронической усталости часто бывает трудно определить, в то время как основной причиной психического выгорания является профессиональная деятельность. Другим отличием данных состояний является наличие отрицательных тенденций в поведении и взаимоотношениях с окружающими у «выгоревших» сотрудников, для синдрома хронической усталости это не характерно [3, с. 209–217].

Следовательно, синдром хронической усталости и психическое выгорание являются понятиями связанными, но разными. Сложно определить границы между психическим выгоранием и перетренированностью, которые для многих исследователей являются условными. Основное различие между ними состоит в том, что источником перетренированности традиционно считается интенсивный тренировочный процесс, ведущий к переутомлению, а психического выгорания – социально-психологические факторы, например, давление тренера на спортсмена или отсутствие подконтрольности событий. Однако исследователи признают, что перетренированность может выступать в качестве одной из предпосылок развития психического выгорания.

Участие в спортивных состязаниях может быть источником напряжения для военнослужащих спортсменов, что, в свою очередь, может вызвать психологическое и физиологическое истощение. Это может привести к хронической усталости, травмам, трудностям в самоконтроле, психическому выгоранию, снижению удовольствия от занятий спортивной деятельностью. Специфические источники острого напряжения, идентифицированного для спортсменов, включают травмы, давление тренера или критику командира подразделения, конфликт с противниками и товарищами по команде. Исследователи утверждают, что восприятие и контроль напряжения сложны и следуют из непосредственной оценки спортсменами как

внешних факторов окружающей среды, так и своих личностных ресурсов [11, с. 36–50].

Симптомы психического выгорания в спортивной деятельности условно можно объединить в 4 группы:

1) физические: нарушение сна, хронические головные боли, гастроэнтерологические проблемы, физическое и психическое изнеможение, повышенная подверженность инфекционным заболеваниям, сниженный уровень физической активности, хроническая усталость;

2) эмоциональные: депрессия, беспомощность, гнев/агрессия, раздражительность, напряженность, сниженный фон настроения, повышенная тревожность;

3) поведенческие: отсутствие желания выступать, злоупотребление лекарственными и психоактивными препаратами, отсутствие интереса к спортивной деятельности, снижение результативности тренировочной и соревновательной деятельности, уход от физической активности, трудности в межличностных отношениях;

4) когнитивные: переоценка ценностей, негативные установки, оценка спортивной деятельности как предъявляющей чрезмерные требования к личности спортсмена (Р. Уэйнберг, Д. Гоулд, J. Gallimore, S. Burke).

Спектр признаков психического выгорания достаточно обширен. Учитывая индивидуальность его протекания у каждого спортсмена, очень важно уметь его обнаружить на ранних этапах развития, чтобы снизить негативные последствия. Это является наиболее сложным моментом, так как иногда «выгоревшим» спортсменам приписывается просто наличие недостатков характера или лень, часто тренеры даже не пытаются определить истинные причины снижения эффективности деятельности воспитанников.

Представления об источниках психического выгорания базируются на концепции профессионального стресса, но есть и своя специфика. На протяжении двух последних десятилетий исследователями были разработаны альтернативные подходы к рассмотрению причин психического выгорания в спортивной деятельности, которые были впоследствии оформлены в концепции, объясняющие природу его развития. К ним относятся: когнитивно-аффективная модель R. Smith (1986), модель включенности

в спорт G. Schmidt, G. Stein, модель закрепляемого негативного ответа на стресс J. Silva, модель одномерного развития идентичности и внешнего контроля J. Coakley.

Модели психического выгорания в спорте затрагивают отдельные стороны данного феномена, отражающие специфику деятельности. На наш взгляд, наиболее конструктивной является концепция R. Smith, согласно которой психическое выгорание является реакцией на хронический стресс. Соответственно факторы, вызывающие хронический стресс, являются основными источниками психического выгорания. Психические нагрузки являются результатом воздействия на человека ситуативных и долговременных факторов. К ситуативным регуляторам психических нагрузок относятся ранг соревнования, состав участников, уровень подготовленности к нему спортсмена. К долговременным регуляторам психических нагрузок относятся факторы, длительное воздействие которых приводит к появлению психической напряженности и к изменению реакции человека на ситуативные воздействия. Долговременные регуляторы психического напряжения делятся на средовые и внутренние факторы. К первым относятся характеристики, связанные и не связанные со спецификой спортивной деятельности, ко вторым – личностные характеристики спортсменов (тревожность, самооценка, уровень притязаний, локус контроля, мотивация и др.). Внешние источники хронического стресса, связанные со спецификой спортивной деятельности, в свою очередь, делятся на организационно-методические факторы (характер планирования соревновательной деятельности, организация отбора на соревнования и в сборные команды, устойчивость спортсмена к монотонии и интенсивным тренировочным нагрузкам) и социально-психологические факторы (публичность соревнований, прочность позиции спортсмена в элитной команде, взаимоотношения в команде, особенности взаимоотношений спортсмена с тренером, руководителями спортивных федераций, представителями средств массовой информации). К внешним факторам психических нагрузок, не связанных со спортом, относятся жизненные стрессы на почве семейно-бытовых про-

блем, оторванность от семьи, болезни близких людей, финансовые проблемы, межличностные конфликты, трудности сочетания спортивной деятельности и другого вида деятельности (И. П. Волков, Г. Б. Горская, В. Н. Дайняк, А. А. Качина, Р. Мартене, А. Л. Меньшикова, Н. В. Стамбулова, В. Шелленбергер, Т. К. Skanlan, С. L. Stain, K. Ravizza, R. Smith).

Значимость вышеперечисленных источников хронического стресса различается для спортсменов разного возраста и квалификации. Для высококлассных спортсменов значимыми источниками психических перегрузок являются такие факторы, как публичность соревнований, особенности отбора в команду, особенности контактов с судьями, представителями средств массовой информации, спортивными функционерами, руководителями спортивных федераций и клубов. Влияние присутствия зрителей на соревнованиях носит неоднозначный характер, оно может как мобилизовать деятельность спортсменов, так и привести к ее дезорганизации. Мобилизующий эффект присутствия зрителей проявляется только при условии прочного овладения спортсменами выполняемых действий, в противном случае присутствие посторонних на соревновании увеличивает вероятность появления ошибок (Р. Мартене).

На первый взгляд кажется, что с ростом квалификации спортсменов возрастает вероятность развития психического выгорания, но это не всегда подтверждается. Снижение вероятности развития психического выгорания в спорте высших достижений обусловлено формированием у спортсменов конструктивных стилей поведения и существованием естественного отбора. По данным Т. С. Тимаковой, у спортсменов с большим соревновательным стажем формируется рациональный стиль поведения, который снижает вероятность развития психического выгорания [7, с. 15–19].

В спорте высших достижений присутствует жесткий естественный отбор, вследствие которого в высококлассные профессионалы попадают только спортсмены психически устойчивые, в то время как одаренные спортсмены с низкой психической устойчивостью просто прекращают свою карьеру.

Существует небольшое количество данных относительно особенностей развития психического выгорания у спортсменов, занимающихся различными видами спорта. В своем исследовании R. Smith высказал предположение, что психическому выгоранию больше подвержены спортсмены, занимающиеся индивидуальными видами спорта, такими как настольный теннис, гимнастика, конькобежный спорт. Он связывает это с различным уровнем социальной поддержки в командных и индивидуальных видах спорта. В спорте значимой формой социальной поддержки является разделение ответственности. Отсутствие возможности разделения ответственности за неудачу у спортсменов, занимающихся индивидуальными видами спорта, способствует развитию психической напряженности и, как следствие, психического выгорания (R. Smith).

Исследования психического выгорания в спортивной деятельности первоначально носили постановочный характер, впоследствии некоторые из теоретических концепций получили эмпирическое подтверждение. Рассмотрим их более подробно. Наиболее углубленное изучение психического выгорания у спортсменов было предпринято D. Gould и его сотрудниками. Результаты данных исследований показали, что спортсмены, испытывающие психическое выгорание, значительно меньше выкладываются на тренировках, чаще уклоняются от физической активности, обладают внешней мотивацией, не склонны использовать конструктивные стратегии преодоления стресса. Они проявляли более высокую чувствительность к критике и ожиданиям родителей, нуждались в организации деятельности, характеризовались повышенным вниманием к собственным ошибкам [8, с. 322–340]. В исследовании психического выгорания у пловцов T. Raedeke было выявлено, что большая вероятность его развития наблюдается у спортсменов, которые попали «в ловушку спорта», то есть обремененных определенными обязательствами (T. Raedeke).

В отечественной спортивной психологии психическое выгорание практически не изучалось. Относительно его взаимосвязи с личностными особенностями существуют лишь косвенные подтверждения, полученные в процессе исследования стресса

в спорте. Чувствительность к стрессу в спорте может быть связана с самооценкой, уровнем притязаний, тревожностью, локусом контроля, мотивацией спортсмена. Самооценка обуславливает особенности восприятия угрозы и соответствующие изменения в состоянии тревоги. Спортсмены с невысокой самооценкой менее уверены в себе и испытывают большее состояние тревоги. Высокий уровень притязаний и ориентация только на достижение успеха может быть источником стресса, так как «заставляет» спортсмена всегда стремиться к достижению максимальных результатов. Развитию психических перегрузок способствуют высокая личностная тревожность и преобладание мотивации избегания неудач у спортсменов, так как они склонны оценивать соревновательную ситуацию как угрожающую и испытывают при этом состояние беспокойства, страха или тревоги [4, с. 13–15].

Одним из перспективных направлений исследования психического выгорания в спортивной деятельности является изучение внутренних и внешних факторов, способствующих его развитию. Существуют данные, в которых были отражены положительные взаимосвязи между психическим выгоранием и следующими личностными особенностями спортсменов:

- амотивацией (S. Cresswell, R. Eklund, T. Raedeke, A. Smith, 2001),
- ролевым конфликтом (O. Kjormo, H. Halvary),
- тревожностью (R. Vealey et al.).

Отрицательные достоверные взаимосвязи были обнаружены между психическим выгоранием и удовольствием от выполняемой деятельности, взятыми на себя обязательствами, интернальным локусом контроля (T. Raedeke, A. Smith), уверенностью в себе (O. Kjormo, H. Halvary).

Достоверные положительные связи были обнаружены между психическим выгоранием и такими внешними факторами, как напряжение (T. Raedeke, A. Smith), отрицательные взаимосвязи – с социальной поддержкой (T. Raedeke, A. Smith). Таким образом, можно ожидать, что психическому выгоранию наиболее подвержены высокотревожные военнослужащие спортсмены с экстернальным локусом контроля, амотивацией, испытывающие ролевой конфликт

и напряжение, не уверенные в своих силах, не испытывающие удовольствия от спортивной деятельности. Эти данные подтверждаются материалами пилотажного исследования и включенного наблюдения, осуществляемого в течение двух лет за спортсменами военнослужащими, занимающимися спортивными единоборствами [5; 6].

В качестве основных внешних причин развития психического выгорания в спортивной деятельности можно выделить интенсивные физические нагрузки, неблагоприятные условия тренировочного процесса, сложности во взаимоотношениях с командирами подразделений [5, с. 279].

Таким образом, можно говорить о трехкомпонентной структуре психического выгорания у спортсменов военнослужащих: эмоциональное (физическое истощение), усиленное совмещением занятий спортом с военной деятельностью; уменьшение чувства достижения и обесценивание достижений, более выраженные в связи с двойным давлением экстремальными факторами.

Актуальность исследования проблемы психического выгорания в спортивной деятельности военнослужащих обусловлена его выраженными негативными последствиями, поскольку спортсмены военнослужащие находятся одновременно под влиянием экстремальных характеристик и военной, и спортивной деятельности. К ним относятся снижение интереса к спорту, эффективности тренировочной и соревновательной деятельности, подверженность болезням, появление травм, уход из спорта.

Библиографический список

1. Ануфриева Д. Ю. Ведущие тенденции развития профессионального педагогического обра-

зования // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 4. – С. 60–64.

2. Большунова Н. Я., Кононова Т. А. Специфика военного характера // Сибирский психологический журнал. – 2014. – № 3. – С. 144–150.

3. Гуца Р. А. Повышение качества профессиональной подготовки военнослужащих в контексте соматического воспитания личности // European Social Science Journal. – 2014. – №7–3. – С. 209–217.

4. Калинин Е. А. Влияние мотивации и возможности на особенности предсоревновательных состояний гимнастов // Теория и практика физической культуры. – 1974. – № 2. – С. 13–15.

5. Кузнецов А. В. Модель личностного профиля военнослужащего-спортсмена // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – №1(44). – С. 279–281.

6. Кузнецов А. В. Специфика внутриличностных ресурсов военнослужащих // Развитие человека в современном мире: материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Новосибирск, 15–17 апреля 2014 г.). – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2014. – Т.2. – С. 144–150.

7. Тимакова Т. С. Личностно-психологические особенности лыжников разного типа состояния // Теория и практика физической культуры – 1993. – № 2. – С. 15–19.

8. Gould D., Udry E., Tuffey S., Loehr J. Burnout in competitive junior tennis players: I. A quantitative psychological assessment II The Sport Psychologist. – 1996. – 10. – P. 322–340.

9. Iacovides A., Fountoulakis K. N., Kaprinis St., Kaprinis G. The relationship between job stress, burnout and clinical depression II Journal of Affective Disorder. 2003. – V. 75. – P. 209–221.

10. Raedeke T. D. Is athlete burnout more than just stress? A sport commitment perspective II Journal of Sport & Exercise Psychology. 1997. V. 19. P. 396–417.

11. Smith R. E. Toward a cognitive-affective model of athletic burnout. // Journal of Sport Psychology. – 1986. – V. 8. – P. 36–50.

Чебыкина Ольга Альбертовна

Аспирант кафедры психологии развития и педагогической психологии факультета коррекционной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», OOLGA-85@YA.RU, Шадринск

КОРРЕЛЯЦИОННЫЙ АНАЛИЗ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ КОНСТРУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Аннотация. Данная статья посвящена корреляционному анализу формирования толерантности у младших подростков в процессе конструктивного взаимодействия. Автор статьи определил понятия «толерантность», «конструктивное взаимодействие». Выделены компоненты: эмоционально – волевой, когнитивный, мотивационно – ценностный, деятельностный компоненты. Выявлена взаимосвязь среди данных компонентов толерантности в процессе конструктивного взаимодействия методом корреляционного анализа. В результате корреляционного анализа было выявлено 20 показателей. В ходе корреляционного анализа было выявлено, что такие показатели как: рациональный канал эмпатии (РКЭ) (1 связь), проникающая способность в эмпатии (ПСЭ) (2 связи) имеют меньшее количество связей по сравнению с другими показателями компонентов толерантности в процессе конструктивного взаимодействия.

Ключевые слова: корреляционные связи, критерий нормальности, компоненты, показатели.

Chebykina Olga Albertovna

Post-graduate student of chair of psychology of development and pedagogical psychology Shadrinsk state pedagogical training institute, OOLGA-85@YA.RU, Shadrinsk

THE CORRELATION ANALYSIS OF THE FORMATION OF TOLERANCE AT YOUNGER TEENAGERS IN THE COURSE OF THE CONSTRUCTIVE INTERACTION

Abstract. Article is devoted to the correlation analysis of formation of tolerance at younger teenagers in the course of constructive interaction. The author defined the concepts “tolerance”, “constructive interaction”; I allocated components: emotionally – strong-willed, cognitive, motivational – valuable, activity. The interrelation between indicators of components of tolerance in the course of constructive interaction by method of the correlation analysis where there were 20 indicators is revealed; and the rational channel of empathy, penetration in empathy have smaller quantity.

Keywords: correlation communications, criterion of a normality, components, indicators.

Формирование толерантности в нынешних обстоятельствах заслуживает актуальность, поскольку в мире возрастает недовольство, жестокость друг к другу, враждебность [3].

В нашем исследовании мы ввели авторскую трактовку «толерантность» [5] – психологическая способность вступать во взаимодействие с другими людьми и готовность личности к активной нравственной позиции, направленную на позитивное взаимодействие, понимание и признание многообразия культуры мира, друг друга, способствующие принятию другого и сохранению внутренне-

го равновесия (индивида, общества).

Необходимо отметить, конструктивное взаимодействие [2] – совместная деятельность направлена на понимание индивидуальных особенностей партнера заинтересованных друг в друге личностей; стремящихся к самосовершенствованию, самоактуализации, продуктивному разрешению возникающих противоречий и к социально-значимому результату [4].

В структуре толерантности в процессе конструктивного взаимодействия нами определены компоненты: эмоционально-волевой (способность к сопереживанию);

когнитивный (терпимый и нетерпимый характер индивида, выражающийся в ходе коммуникации); мотивационно-ценностный (знания); деятельностный компонент (направление на итог) [9].

В работе использованы методики исследования: 1) экспресс-опросник «Индекс толерантности» Г. У.Солдатова, О.А.Кравцова, О.Е.Хухлаев, Л.А.Шайгерова; 2) вопросник для измерения толерантности [7]; 3) методика диагностики общей коммуникативной толерантности; 4) опросник для диагностики способности к эмпатии; 5) диагностика уровня эмпатических способностей В. В. Бойко; 6) шкала фашизма; 7) опросник для измерения общих социальных установок у детей; 8) диагностический тест отношений; 9) методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса; 10) оценка отношений подростка с классом; 11) метод экспертных оценок; 11) математико – статистические методы обработки результатов исследования.

Экспериментальное исследование проводилось в МКОУ «Лицей №1» г. Шадринска Курганской области. В констатирующем эксперименте в качестве генеральной совокупности приняли участие 208 учеников 5–6 классов.

Экспериментальное исследование осуществлялось по направлению: выявление отношений между данными компонентов толерантности в процессе конструктивного взаимодействия [5] методом корреляционного анализа [9].

Применение математических методов на экспериментальной выборке сочли возможным в связи с тем, что распределение признаков не отличалось от нормального. Данный вывод был сделан на основе полученных данных: критерий нормальности Колмогорова – Смирнова [1] для каждого показателя структуры толерантности в процессе конструктивного взаимодействия показал уровень значимости больше 0,05; среднее арифметическое, медиана и мода совпадают с допущением 1; асимметрия и эксцесс приближены к нулю.

Следовательно, мы можем применять методы корреляционного и факторного анализа, поскольку экспериментальные данные нормально распределены.

Для исследования специфики связи среди данных компонентов толерантности в процессе конструктивного взаимодействия данные подверглись корреляционному анализу по методу К. Пирсона [8], позволяющему детализировать общую картину взаимосвязей.

Матрицы коэффициентов корреляции эмоционально-волевого компонента представлены в табл. 1 (результаты, не имеющие значимых корреляционных связей, опущены).

Показатели, используемые в ходе исследования структуры толерантности в процессе конструктивного взаимодействия: ИнТ – индекс толерантности, ИзТ – измерение толерантности вербального поведения, КТ – коммуникативная толерантность, СкЭ – способность к эмпатии, ЭКЭ – эмоциональный канал эмпатии, ИКЭ – интуитивный канал эмпатии, УвЭ – установки в эмпатии, ИЭ – идентификация в эмпатии, ОЩЭ – общий уровень эмпатии, ШФ – шкала фашизма, УП – уровень предубежденности, ЭО – эмоции и оценка, Сп – соперничество, Ст – сотрудничество, Км – компромисс, Из – избегание, Пс – приспособление, Ин – индивидуалистический тип, Пр – прагматический тип, Кл – коллективистический тип.

Таблично представленные результаты показывают, что наибольшая плотность тесных ($p < 0,01$) прямо пропорциональных отношений наблюдается среди данных эмоционально-волевого компонента и показателями когнитивного компонента (7 связей), мотивационно-ценностного компонента (13 связей), деятельностного компонента (6 связей).

Максимальное число прямо пропорциональных отношений отмечено среди данных эмоционально-волевого компонента и когнитивного компонента – 13 связей, мотивационно-ценностного компонента – 16 связей, деятельностного компонента – 14 связей.

Меньшее количество взаимосвязей прослеживается с показателем – РКЭ (1 связь), ПСЭ (2связи).

Матрицы коэффициентов корреляции когнитивного компонента представлены в Таблице – 2 (результаты, не имеющие значимых корреляционных связей опущены).

Таблично представленные результаты показывают, что наибольшая плотность тес-

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Таблица 1 – Корреляционные связи показателей эмоционально – волевого компонента с когнитивным, мотивационно – ценностным и деятельностным компонентом

		Показатели ЭВК								
		РКЭ	ЭКЭ	ИКЭ	УвЭ	ПСЭ	ИЭ	ОБЭ	ЭО	СкЭ
Показатели ДК	Сп			-0,17*				0,47**	0,27**	
	Ст		0,17*		0,20**	0,19*				0,24**
	Км			0,19*			0,24*		0,17*	
	Из		0,21*				0,29**			-0,17*
	Пс				-0,20**	0,19*		0,23*		
Показатели МЦК	Ин	0,17*	0,40**	-0,19*			0,40**			0,47**
	Кл		0,31**	0,18**				0,31*		0,32**
	Пр		0,19**				0,32**	0,28**	0,24**	0,29**
	УП		0,19**		-0,24**			-0,17*	0,19*	0,24**
Показатели КК	КТ		-0,18**	0,18*	-0,23*			0,17*	0,22**	
	ИнТ				0,18**		0,42**	0,32**	0,16*	0,24**
	ИзТ			0,16*			0,17*		-0,17*	
	ШФ				-0,17*		0,40**	-0,27**	0,17*	0,27**

Примечание. Здесь и далее «*» – обозначена значимость связи при $p < 0,05$; «**» – при $p < 0,01$.

Показатели: ЭВК – эмоционально – волевой компонент, КК – когнитивный компонент, МЦК – мотивационно – ценностный компонент, ДК – деятельностный компонент.

Таблица 2 – Корреляционные связи показателей когнитивного компонента с эмоционально – волевым, мотивационно – ценностным и деятельностным компонентом

		Показатели КК			
		КТ	ИнТ	ИзТ	ШФ
Показатели ЭВК	РКЭ				
	ЭКЭ	-0,18**			
	ИКЭ	0,18*		0,16*	
	УвЭ	-0,23*	0,18**		-0,17*
	ПСЭ				
	ИЭ		0,42**	0,17*	0,40**
	ОБЭ	0,17*	0,32**		-0,27**
	ЭО	0,22**	0,16*	-0,17*	0,17*
Показатели МЦК	СкЭ		0,24**		0,27**
	Ин	0,18*	0,39*		0,40*
	Кл			0,19*	
	Пр	0,17*	0,41*	0,19*	-0,32*
Показатели ДК	УП	0,17**	0,27*	0,19*	0,14*
	Сп	0,23*	-0,23*		0,27*
	Ст		0,17*		
	Км			0,17*	
	Из		0,26**		-0,19**
	Пс		0,19*		

ных ($p < 0,01$) прямо пропорциональных отношений наблюдается между показателями когнитивного компонента и показателями эмоционально – волевого (7 связей), мотивационно – ценностного компонента (1 связь),

деятельностного компонента (1 связь).

Максимальное число прямо пропорциональных отношений отмечено среди данных когнитивного компонента и показателями эмоционально – волевого компонента –

13 связей, мотивационно – ценностного компонента – 11 связей, деятельностного компонента – 6 связей.

Матрицы коэффициентов корреляции мотивационно – ценностного компонента показывают, что наибольшая плотность тесных ($p < 0,01$) прямо пропорциональных отношений наблюдается среди данных мотивационно – ценностного компонента и показателями эмоционально – волевого (13 связей), когнитивного компонента (1 связь), деятельностного компонента (1 связь).

Максимальное число прямо пропорциональных отношений отмечено среди данных мотивационно – ценностного компонента и показателями эмоционально – волевого компонента – 16 связей, когнитивного компонента – 11 связей, деятельностного компонента – 8 связей.

Матрицы коэффициентов корреляции деятельностного компонента показывают, что наибольшая плотность тесных ($p < 0,01$) прямо пропорциональных отношений наблюдается среди данных деятельностного компонента и показателями эмоционально – волевого (6 связей), когнитивного компонента (1 связь), мотивационно – ценностного компонента (1 связь).

Максимальное число прямо пропорциональных отношений отмечено среди данных деятельностного компонента и показателями эмоционально – волевого компонента – 14 связей, когнитивного компонента – 6 связей, мотивационно – ценностного компонента – 8 связей.

В результате корреляционного анализа было выявлено 20 показателей

толерантности в процессе конструктивного взаимодействия. Эмоционально – волевой компонент: СкЭ – Опросник для диагностики способности к эмпатии; ОЩЭ, ИЭ, УвЭ, ЭКЭ, ИКЭ – Диагностика уровня эмпатических способностей В. В. Бойко; ЭО – Диагностический тест отношений. Когнитивный компонент: ШФ – Шкала фашизма; КТ – Методика диагностики общей коммуникативной толерантности; ИзТ – Вопросник для измерения толерантности; ИнТ – Экспресс-опросник «Индекс толерантности». Мотивационно – ценностный компонент: Кл, Ин, Пр – Оценка отношений подростка с классом; УП – Опросник для измерения общих социальных установок

у детей. Деятельностный компонент: Км, Пс, Из, Сп, Ст – Методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса.

Таким образом, итоги корреляции позволяют констатировать доминирующее число отношений среди данных компонентов толерантности в процессе конструктивного взаимодействия (рис. 1).

Таблично и на рисунке представленные результаты показывают доминирующее число отношений между компонентами толерантности в процессе конструктивного взаимодействия – 68 статистически значимых связей. Число тесных ($p < 0,01$) прямо пропорциональных отношений составила 35 связей, что свидетельствует о высокой согласованности показателей исследуемого свойства, их причастности к структуре толерантности в процессе

конструктивного взаимодействия как единой целостности.

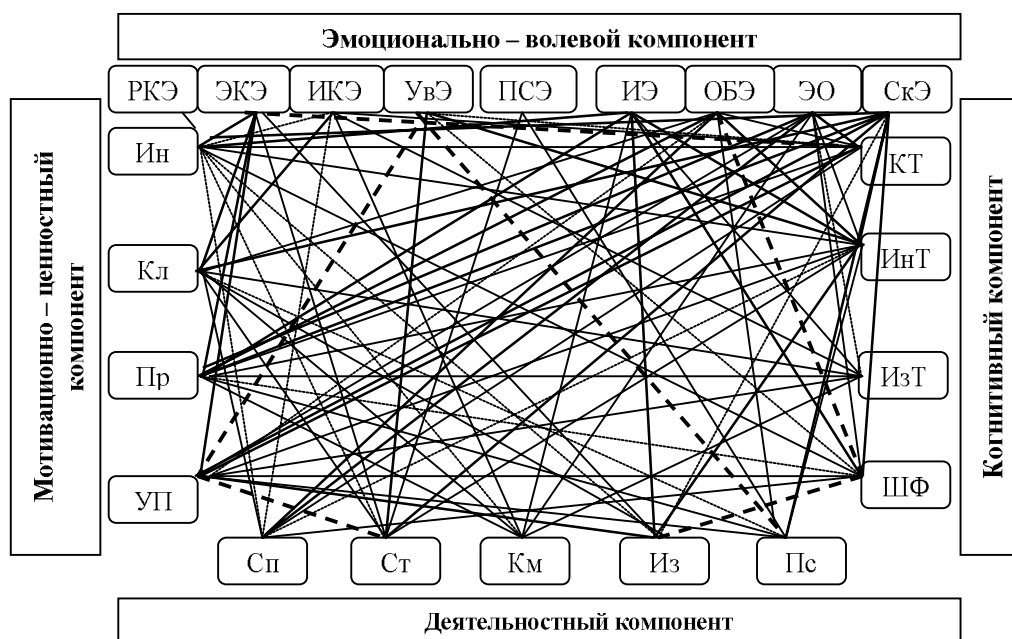
Меньшее количество взаимосвязей прослеживается с показателем – РКЭ (1связь), ПСЭ (2 связи).

Вывод, данные согласуются с предположением о взаимосвязи показателей компонентов толерантности в процессе конструктивного взаимодействия, что позволяет говорить о целостной структуре толерантности в процессе конструктивного взаимодействия. Однако, в ходе корреляции имеется в наличии, что такие показатели: РКЭ, ПСЭ в эмпатии имеют меньшее количество связей по сравнению с другими данными компонентов толерантности в процессе конструктивного взаимодействия.

Анализ эмпирического исследования структурно – содержательной характеристики сформированности толерантности в процессе конструктивного взаимодействия позволил определить вытекающее заключение:

- в структурный состав толерантности в процессе конструктивного взаимодействия входят четыре компонента: эмоционально – волевой, когнитивный, мотивационно – ценностный и деятельностный компонент;

- присутствие связей меж данными компонентов толерантности в процессе конструктивного взаимодействия говорит о целостности исследуемого свойства.



Примечание.

- Прямая корреляционная связь на уровне значимости 0,05
 - - - Обратная корреляционная связь на уровне значимости 0,05
 - Прямая корреляционная связь на уровне значимости 0,01
 - - - Обратная корреляционная связь на уровне значимости 0,01
- Расшифровка показателей показана в таб. 2.

Рисунок 4 – Взаимосвязь показателей компонентов толерантности в процессе конструктивного взаимодействия

Библиографический список

1. Буреева Н. Н. Многомерный статистический анализ с использованием ППП «STATISTICA»: учеб. метод. материал. – Нижний Новгород, 2007. – 112 с.
2. Забелина О. М. Педагогические условия формирования опыта конструктивного взаимодействия во временном объединении // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2010. – № 3. – Том:16 – С. 120–121.
3. Контров Г. Е. Формирование толерантности у подростков в условиях работы детских общественных объединений: дисс. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2004. – 151 с.
4. Лаврентьева О. В. Подготовка студентов к формированию социальной ответственности у школьников // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 6. – С. 171–176.
5. Мудрова А. В. Взаимодействие как фактор развития – развивающее взаимодействие // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2012. – № 13. – С. 183–186.
6. Толерантность в обществе различных: коллективная монография / Под ред. В. Е. Кемерова, Т. Х. Керимова, А. Ю. Зенковой. – Екатеринбург, 2005. – 265 с.
7. Толерантность и образование: современные проблемы формирования толерантного сознания: коллективная монография / Отв. ред. А.В. Перцев. – Екатеринбург, 2006. – 185 с.
8. Шаталова Н. П. Азбука конструктивного обучения: монография. – Красноярск: ООО «Научно-инновационный центр», 2011. – 204 с.
9. Budner S. Intolerance of ambiguity as a personality variable. Journ. of Personality, 1982, – vol. 30, pp. 29 – 50.
10. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition.
11. Washington: American Psychiatric Association, 1994.

УДК 612.062

Лопсан Алдынай Данзын-ооловна

Аспирант кафедры анатомии, физиологии, безопасности жизнедеятельности Тувинского государственного университета, aldynail@mail.ru, Кызыл

Дада Долаана Чигир-ооловна

Аспирант кафедры анатомии, физиологии, безопасности жизнедеятельности Тувинского государственного университета, dadadolana@mail.ru, Кызыл

Будук-оол Лариса Кара-Саловна

Доктор биологических наук, профессор кафедры анатомии, физиологии, безопасности жизнедеятельности Тувинского государственного университета, buduk-ool@mail.ru, Кызыл

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТУВИНСКИХ ЮНОШЕЙ С РАЗЛИЧНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТЬЮ

Аннотация. В статье представлены психофизиологические и личностные характеристики тувинских юношей с различной физической активностью. Обследовано 59 человек 17-18-летнего возраста – спортсменов училища олимпийского резерва и учащихся строительного техникума, не занимающихся спортом. Показано, что у борцов выше скорость сенсорных реакций, неуравновешенность нервных процессов с преобладанием процесса возбуждения, более высокие показатели интернальности и агрессивности. Волейболисты характеризуются более высокими показателями адаптации, самопринятия, эмоциональной комфортности, стремления к доминированию, но склонностью к физической агрессии при низком показателе косвенной агрессии, негативны, подозрительны, вербально агрессивны, менее раздражимы. У спортсменов отмечаются высокие показатели механической и образной памяти, социально-психологической адаптации, эмоциональной стабильности (низкий нейротизм) и низкая тревожность.

Ключевые слова: физическая активность, психофизиологические особенности, социально-психологическая адаптация, тревожность, агрессивность.

Lopsan Aldini Danzyn-oolovna

Postgraduate student of the Department of anatomy, physiology, life safety of the Tyva state University, aldynail@mail.ru, Kyzyl

Dada Dolana Chyhir-oolovna

Postgraduate student of the Department of anatomy, physiology, life safety of the Tyva state University, dadadolana@mail.ru, Kyzyl

Buduk-ool Larisa Kara-Salovna

Doctor of biological Sciences, Professor of Department of anatomy, physiology, life safety of the Tyva state University, buduk-ool@mail.ru, Kyzyl

PSYCHOPHYSIOLOGICAL AND PERSONAL FEATURES TUVINIAN BOYS WITH DIFFERENT PHYSICAL ACTIVITY

Abstract. The article presents psychophysiological and personal characteristics Tuvian boys with various physical activity. It is shown that the wrestlers higher speed sensory reactions, the unbalance of nervous processes with predominance of excitation process, higher rates of internality and aggression. Volleyball players are characterized by higher rates of adaptation of self-acceptance, emotional comfort, the desire to dominate, but the tendency towards physical aggression at low rate of indirect aggression, negative, suspicious, verbally aggressive, less irritable.

Keywords: integration of pedagogical approaches, a continuous pedagogical education, culture of creative self-realizations of the person.

Период обучения в средних специальных учебных заведениях является важным этапом в развитии познавательных процессов, при котором возможно улучшение некоторых психофизиологических функций, таких как внимание, память и мышление, необходимых для успешной учебно-познавательной деятельности. В исследовании Л. Н. Барыбиной, Ж. Л. Козиной (2010) отмечается, что на показатели психофизиологических возможностей обучающихся оказывает влияние вид двигательной активности. Определение того или иного вида спорта, которое сознательно осуществляет обучающийся, является началом осмысленного выбора форм двигательной активности, удовлетворяющих индивидуальным физическим и психологическим потребностям [1]. Особенно у спортсменов под влиянием различной степени тренированности психофизиологические индивидуальные характеристики могут изменяться, поэтому необходимо формирование такого психофизиологического состояния, при котором наиболее полно реализуются его физические и технические возможности. Физические нагрузки вызывают перестройки различных функций организма, воздействуют на умственную работоспособность, внимание, оперативное мышление, объем переработанной информации. При этом спортивная деятельность молодого человека сопровождается регулярными интенсивными физическими нагрузками и эмоциональными переживаниями [2]. В формировании синдрома психоэмоционального напряжения ведущее место занимает тревожность, и понимается она как отрицательное эмоциональное переживание, связанное с негативным предчувствием. Принято различать тревожность как эмоциональное состояние (ситуативная тревожность) и как устойчивую черту характера (личностная тревожность), индивидуальную психологическую особенность, проявляющуюся в склонности к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги [3; 4; 5]. Тревожность может либо активизировать поведение, либо оказывать дезорганизирующее воздействие, снижая результативность деятельности.

Согласно вышесказанному, исследование психофизиологического состояния и личностных особенностей обучающихся,

занимающихся и не занимающихся спортом, в процессе их учебно-познавательной деятельности в ссузе является актуальным, что и делает необходимым изучение их у тувинских юношей с различной физической активностью.

Цель исследования – изучить нейродинамические, психофизиологические и личностные особенности тувинских юношей с различной физической активностью в процессе обучения.

Материалы и методы исследования. Было обследовано 59 тувинских юношей в возрасте 17-18 лет – спортсменов училища олимпийского резерва, из них волейболистов – 13, борцов – 19 и обучающихся строительного техникума, не занимающихся спортом (КГ) – 27. Диагностика психофизиологических показателей обследуемых юношей проводилась по методике комплексной оценки физического и психического здоровья авторов Р. И. Айзмана, Н. И. Айзман, В. Б. Рубановича, А. В. Лебедева [1]. Программа исследования включала оценку скорости реагирования по простой зрительно-моторной реакции (ПЗМР), реакции на движущийся объект (РДО), объема кратковременной памяти, концентрации внимания (по таблице Шульте–Платонова). Характерологические особенности обучающихся (экстраверсия-интроверсия и нейротизм) оценивали при помощи опросника Г. Айзенка. Социально-психологическую адаптацию оценивали по методике К. Роджерса и Р. Даймонда. Для характеристики уровня реактивной и личностной тревожности использовали шкалу Ч. Д. Спилбергера–Ю. Л. Ханина. Уровень агрессивности и враждебности определяли при помощи теста-опросника Басса–Дарки. Все обследования проводили в мае в первой половине дня (с 9 до 12). Полученный материал статистически обработан с использованием пакета программ Statistica 6.0. Достоверность различий считалось при $p \leq 0,05$. В таблицах абсолютные значения показателей представлены в виде средних (M) их статистических ошибок ($\pm m$).

Результаты и их обсуждение.

ПЗМР позволяет оценить силу и подвижность нервной системы (Таблица 1).

Укорочение времени ПЗМР у борцов указывает на то, что в ЦНС спортсменов по мере развития тренированности увеличивается

Таблица 1 – Нейродинамические показатели обучающихся ($M \pm m$)

показатели	волейболисты	борцы	КГ
ПЗМР (среднее время реакции), мсек	284,2±22,6*	234,7±8,5	264,9±26,9
ПЗМР (кол-во ошибок)	1,7±0,6	0,8±0,4	1,3±0,4
РДО (совпадения)	0,8±0,3	0,4±0,1+	1,2±0,2
РДО (опережения)	206,6±32,5*	741,1±194,4	830,1±210,0
РДО (запаздывания)	410,0±117,7	419,6±76,9	338,7±83,9

Примечание: в данной и последующих таблицах достоверные различия отмечены: * – между волейболистами и борцами, ^ – волейболистами и КГ, + – борцами и КГ.

скорость протекания и подвижность нервных процессов, повышается возбудимость и лабильность мышечного аппарата, что позволяет говорить об улучшении показателя качества быстроты, что и способствует ускорению моторных актов [6]. Таким образом, у борцов более высокая скорость сенсомоторной реакции, что свидетельствует о более высокой скорости проведения возбуждения по рефлекторной дуге и, как следствие, более высокой реактивности организма на нагрузки [7].

РДО отражает основные нервные процессы в коре головного мозга – возбуждение и торможение, их лабильность, подвижность и уравновешенность; определяет уравновешенность нервных процессов, т.е. степень сбалансированности процессов возбуждения и торможения по силе. У волейболистов по результатам анализа, число запаздываний превышает число опережений, что свидетельствует о неуравновешенности с преобладанием процесса торможения. Число опережений превышает число запаздываний в КГ и у борцов, что диагностируется как неуравновешенность нервных процессов с преобладанием процесса возбуждения и свидетельствует об импульсивности, несдержанности, низком уровне самоконтроля и контроля над ситуацией в условиях повышенного напряжения [8].

Наряду с нейродинамическими показателями важно проанализировать память и внимание (Таблица 2).

По показателям объема механической

и образной памяти спортсмены достоверно отличаются от обучающихся КГ. У обучающихся строительного техникума лучше механическая, волейболистов – смысловая и образная виды памяти.

По концентрации внимания достоверных различий не имеется. Причиной снижения концентрации внимания, так же, как и увеличения времени ПЗМР у КГ, может являться низкая двигательная активность и высокие умственные нагрузки.

Физическая активность обуславливает повышенные требования к динамическим особенностям психики обучающихся. В связи с этим знание и учет свойств темперамента приобретает существенное практическое значение. В качестве типологических особенностей рассматривались такие показатели, как экстраверсия и нейротизм, на основании которых определялся тип темперамента по модели Г. Айзенка. По результатам исследования личностных характеристик показано, что волейболисты являются амбивертами (11,7 баллов), борцы и КГ относятся к потенциальным интровертам (10,5 и 10,6 баллов соответственно) (Таблица 3). При этом у спортсменов отмечается высокая эмоциональная стабильность (низкий нейротизм). Такому типу личности в целом присущи хорошая приспособляемость к среде, терпимость и уверенность в себе.

При изучении социально-психологической адаптации обучающихся сузов выявлено, что по показателям адаптации, самопринятия, принятия других, эмоционального комфорта,

Таблица 2 – Психофизиологические показатели обучающихся ($M \pm m$)

показатели	волейболисты	борцы	КГ
Объем механической памяти, балл	3,1±0,3^	3,7±0,4+	6,8±0,6
Объем смысловой памяти, балл	35,3±0,7	5,4±0,6	6,5±0,5
Объем образной памяти, балл	8,2±0,3^	7,6±0,4+	4,6±0,1
Концентрация внимания, сек	71,4±8,3	74,3±8,7	76,9±8,1

Таблица 3 – Личностные характеристики обучающихся ($M \pm m$) (по Г. Айзенку)

личностные характеристики	волейболисты	борцы	КГ
экстраверсия-интроверсия	11,7±0,7	10,5±0,9	10,6±0,4
нейротизм	10,9±1,0	10,7±1,1	13,0±0,9

интернальности и стремления к доминированию достоверно более высокие показатели у борцов по сравнению с КГ (Таблица 4).

У волейболистов по сравнению с КГ достоверно более высокие показатели адаптации, самопринятия и эмоциональной комфортности. Борцы, по отношению и к КГ, и волейболистам, имеют достоверно более высокий показатель по параметру интернальности. По Л. А. Гиренко с сотр. [9] интерналы меньше подчиняются давлению других, внешнему социальному контролю, обычно более осведомлены о ситуации, более ответственно относятся к своему здоровью, менее подвержены стрессу в экстремальных условиях при социальном давлении.

Анализ уровня тревожности показал, что он у обеих групп спортсменов характеризуется как низкий, а у КГ – умеренный (Таблица 5). Это подтверждает, что в таких видах спорта, как волейбол и вольная борьба, где требуется проявление выносливости и силы, тревожность снижается [3].

Агрессивность – устойчивая черта личности, проявляющаяся в предпочтении агрессивных форм поведения (Реан А.А., 1996); адекватными диагностическими показателями агрессивности являются: физическая, косвенная, вербальная формы агрессии,

а также эмоциональные переживания, характерные для агрессии: раздражение, негативизм, обида, подозрительность, враждебность и чувство вины (Buss A., 1961) [Приводится по: 10].

По сравнению с борцами и лицами из контрольной группы, волейболисты более склонны к физической агрессии при низком показателе косвенной агрессии; у них меньшие показатели раздражения, негативизма, подозрительности, вербальной агрессии (Таблица 6). Это может объясняться спецификой волейбола, характеризующейся очень высокой, по сравнению с другими видами спорта, эмоциональной и интеллектуальной насыщенностью, способностью оценки принимаемых решений и умением корректировать свои действия по ходу игры.

Достоверно выше показатели косвенной агрессии, раздражения, подозрительности у КГ по сравнению с волейболистами. Чувство вины значительно отличается у борцов, у них средние показатели раздражения.

Сравнительный анализ индексов враждебности и агрессивности свидетельствует о том, что у спортсменов показатели меньшие, чем у их сверстников, не занимающихся спортом (КГ) (Таблица 7).

Выводы. Психофизиологические особен-

Таблица 4 – Показатели социально-психологической адаптации обучающихся ($M \pm m$) (по К. Роджерсу и Р. Даймонду)

показатели, балл	волейболисты	борцы	КГ
адаптация	57,7±2,1 [^]	60,1±1,4 ⁺	50,1±0,5
самопринятие	72,2±2,8 [^]	69,8±1,2 ⁺	59,5±4,4
принятие других	53,4±4,4	59,8±3,9 ⁺	51,5±1,4
эмоциональный комфорт	58,3±2,4 [^]	61,7±2,7 ⁺	49,7±1,6
интернальность	59,2±3,1 [*]	69,6±1,8 ⁺	55,5±1,4
стремление к доминированию	56,0±5,2	50,1±3,6	53,2±1,8

Таблица 5 – Средние значения тревожности обучающихся ($M \pm m$) (по Ч.Д. Спилбергеру–Ю.Л. Ханину)

показатели, балл	волейболисты	борцы	КГ
реактивная тревожность	26,8±1,3 [^]	27,2±0,9 ⁺	34,2±1,1
личностная тревожность	39,3±1,4 [^]	41,4±0,9 ⁺	45,6±0,8

Таблица 6 – Средние значения показателей агрессивности обучающихся ($M \pm m$) (по Басса–Дарки)

показатели, балл	волейболисты	борцы	КГ
физическая агрессия	5,7±0,5	4,9±0,4	5,3±0,3
косвенная агрессия	2,5±0,2 [^]	3,4±0,4	4,1±0,4
раздражение	3,8±0,4 [^]	4,1±0,4+	5,6±0,4
негативизм	2,3±0,3	2,4±0,3	2,4±0,2
обида	3,5±0,5	3,2±0,4	4,1±0,4
подозрительность	5,0±0,4 [^]	5,8±0,5	6,5±0,3
вербальная агрессия	4,5±0,6 [^]	6,1±0,5	6,8±0,3
чувство вины	5,5±0,5	6,5±0,5+	4,8±0,4

Таблица 7 – Средние значения индексов враждебности и агрессивности обучающихся ($M \pm m$) (по Басса–Дарки)

индексы, балл	волейболисты	борцы	КГ
враждебности	8,5±0,8 [^]	9,0±0,8	10,7±0,5
агрессивности	13,9±0,9 [^]	15,2±1,2+	17,8±0,6

ности и личностные характеристики тувинских юношей различаются в зависимости физической активности. Проведенное исследование показало, что характерными отличительными признаками обучающихся, занимающихся спортом, являются большой объем механической и образной памяти, более высокий уровень социально-психологической адаптации, эмоциональная стабильность (низкий нейротизм) и низкая тревожность по сравнению со сверстниками, не занимающимися спортом. Также вид спорта может определять различия в психофизиологических и личностных особенностях: у борцов более высокие показатели скорости сенсомоторной реакции, механической памяти, концентрации внимания, адаптации, принятия других, эмоционального комфорта, интернальности, тревожности, косвенной агрессии, раздражения, подозрительности, вербальной агрессии, чувства вины, враждебности, агрессивности, они относятся к потенциальным интровертам; у волейболистов более высокие показатели самопринятия, стремления к доминированию, физической агрессии, обиды, негативизма, смысловой и образной памяти, являются амбивертами.

Библиографический список

1. Айзман Р.И., Лебедев А.В., Айзман Н.И., Рубанович В.Б. Психофизиологические и личностные особенности студентов первого курса педагогического вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 6. – С. 244–251.
2. Барыбина Л. Н., Козина Ж. Л. Характери-

стика психофизиологических показателей студентов различных спортивных специализаций // Физическое воспитание студентов. – 2010. – № 4. – С. 6–11.

3. Гиренко Л. А., Головин М. С., Айзман Р. И. Психофизиологические показатели здоровья «лыжников-гонщиков» пубертатного возраста // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 9. – С. 97–103.

4. Гурин В. В. Проблема тревожности как эмоционального переживания, влияющего на физическую деятельность спортсмена // Вестник МГТУ. – 2009. – № 2. – С. 100–102.

5. Кутергин Н. Б., Рябушенко А. А., Горбатенко А. В. Формирование оптимальной агрессивности у спортсменов-борцов // Физическое воспитание студентов. – 2010. – № 1. – С. 70–74.

6. Мантрова И. Н. Методическое руководство по психофизиологической и психологической диагностике. – Иваново: ООО «Нейрософт», 2007. – 216 с.

7. Марьясова Д.А., Линде Е.В., Орджоникидзе З.Г. Психофизиологическая оценка состояния спортсменов-паралимпийцев // Лечебная физкультура и спортивная медицина. – 2011. – № 10(94). – С. 27–31.

8. Сандомирский М. Е. Психическая адаптация в условиях пенитенциарного стресса и личностно-типологические особенности осуждённых. – Уфа: «Здравоохранение Башкортостана», 2001. – 88 с.

9. Судаков В. Системные механизмы эмоционального стресса. – М.: Медицина, 1981. – 232 с.

10. Шарова П. В., Абызова Т. В., Шаров А. В. Уровень здоровья студентов с различным режимом двигательной активности // Вестник ЮУрГУ. – 2010. – № 6. – С. 127–131.

11. Maddi S. Creating Meaning Through Making Decisions // The Human Search for Meaning / ed. by P.T.P.Wong, P.S.Fry. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2008. – P. 1–25.

УДК 376.1

Фомичева Лидия Валентиновна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры тифлопедагогике, Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Lida.fomicheva@mail.ru, Санкт-Петербург

ФЕНОМЕН ОСТАТОЧНОГО ЗРЕНИЯ И ТИФЛОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ ЕГО РАЗВИТИЯ У РЕБЁНКА В УСЛОВИЯХ АБИЛИТАЦИИ

Аннотация. Центральным вопросом статьи является поиск и обоснование коррекционно-педагогических приемов развития остаточного зрения как интегрального свойства глубоко нарушенной зрительной системы в период раннего детства. При этом изучается феномен остаточного зрения ребенка с практической слепотой. В статье определяются этапы становления психофизиологического акта видения в условиях остаточного зрения, коррекционно-педагогические методы и приемы, которые призван использовать тифлопедагог в решении задачи абилитации – развития визуальных возможностей ребенка с практической слепотой.

Ключевые слова: абилитация, остаточное зрение, коррекционно-педагогические приемы.

Fomicheva Lidia Valentinovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department of Pedagogy at the Russia State Pedagogical University, Lida.fomicheva@mail.ru, Sanct-Peterburg

THE PHENOMENA OF SEDIMENTARY EYESIGHT AND TYPHLOPEDAGOGICAL TECHNIQUES OF ITS DEVELOPMENT TO A CHILD IN CONDITIONS OF ABILITATION

Abstract. The main question is the search and basis for corrective and pedagogical techniques of the development of sedimentary eyesight as an integral characteristic of badly disabled visual system in the early childhood. The phenomena of thesedimentary eyesight of a child with practical blindness is studied in this case. The periods of the psychophysiological visual act's formation in the conditions of sedimentary eyesight, corrective and pedagogical methods and techniques, which a typhloteacher uses for solving the task of the development of visual opportunities of a child with practical blindness are defined in this article .

Keywords: abilitation, sedimentary eyesight, visual functions, a blind child, development of eyesight.

Выраженным запросом современного общества в области коррекционной педагогики выступает готовность специалиста в решении вопросов абилитации ребенка с нарушением зрения (НЗ) [3; 4; 5; 6]. Одной из центральных задач абилитации, как системы мер раннего сопровождения развития малыша со зрительной депривацией, выступает повышение у него возможности и способностей к визуальному отражению окружающего [7]. Решение этой задачи лежит в разных плоскостях. Во-первых, необходима ранняя медицинская реабилитация по поддержанию, восстановлению функцио-

нальной деятельности зрительной системы, состояние и возможности развития которой, обусловлены наличием тяжелого патогенного фактора у ребенка. Во-вторых, успешность, интенсивность развития зрительных способностей малыша во многом зависит от отношения взрослого социума ребенка к реальным и потенциальным возможностям его нарушенного зрения: систематическая переоценка или недооценка визуальных возможностей выступает тормозом их развития. Третьим аспектом решения обозначенной задачи является владение тифлопедагогом коррекционно-педагогическими при-

емами (КПП) сопровождения становления и способности к зрительному отражению ребенком с глубоким нарушением зрения, освоения им визуальных сенсорных умений и навыков.

Известно, что группа детей с остаточным зрением наряду с тотально слепыми и детьми со светоощущением относятся к категории незрячих. В настоящее время эта группа детей, которая обозначается также как дети с практической слепотой, значительно увеличивается, в том числе вследствие использования в медицине современных офтальмологических технологий реабилитации малышей с ретинопатией недоношенных, используемых с целью раннего возврата зрения в ситуации постнатального тяжелого поражения сетчатки новорожденного. Научно-практическое изучение этой проблемы показывает, что успешная медицинская реабилитация малыша с глубоким нарушением зрения в большинстве случаев, возвращая ему способность к зрительному отражению, в тоже время не обеспечивает становление процесса видения. В такой ситуации использование ребенком своих зрительных возможностей значительно задерживается или не наблюдается вовсе, что связано со зрительной депривацией, развившейся в условиях слепоты, с минимальным значением восстановленных функций, отсутствием опыта отражения действительности с опорой на зрение и др. факторами, затрудняющими или не позволяющими малышу спонтанное освоение зрительных умений и опыта. Безусловно, такая ситуация актуализирует поиск и разработку коррекционно-педагогических приёмов, направленных на повышение зрительных возможностей (разного уровня) ребенка с нарушением зрения в период раннего детства, т.е. в период сенситивного становления зрения, чему и посвящена настоящая статья.

Проблема развития остаточного зрения у детей с практической слепотой наряду с медицинскими педагогическими средствами не новая для тифлопедагогике. В частности, имеются отдельные публикации, посвященные вопросам развития остаточного зрения у детей разных возрастных групп, но в большей мере у слепых школьников. Несмотря на определенную значимость изложенных в них материалов, их содержание не позво-

ляет тифлопедагогу в полной мере сформировать представление о системном подходе, в т.ч. относительно целенаправленного выбора КПП для развития остаточного зрения ребёнка в максимально благоприятный онтогенетический период становления такого сложного психофизиологического процесса как акт видения.

Мы придерживаемся позиции, что основой определения тифлопедагогических подходов к развитию остаточного зрения у малыша, целенаправленного выбора специалистом КПП выступает осмысление его феномена.

Изучение имеющихся научно-практических данных по обозначенной проблеме позволяет определить ряд аспектов феномена остаточного зрения, как явления, на которые следует ориентироваться и которые важно учитывать при решении задач по развитию и повышению зрительных возможностей ребенка с практической слепотой педагогическими средствами:

- остаточное зрение принадлежит слепому человеку, а возможности его результативного использования (подключением) во многом определяются жизненным опытом в том числе обусловленным возрастом индивида;
- остаточное зрение по своей сути есть интегральное свойство глубоко пораженной зрительной системы; его функциональные возможности в каждом случае индивидуальны (например, наиболее высокие или значительно снижены), что определяется сохранностью или характером нарушений основных компонентов остаточного зрения [2]. При этом его проявление зависит, прежде всего, от степени сохранности и развитости центрального зрения (ЦЗ) как базовой функции;
- остаточные функции глубоко нарушенного зрения настолько малы в значениях, что их проявление зависит от многих факторов, в т.ч. от характера и интенсивности внешней стимуляции, а стабильность использования от развитости условно-рефлекторных связей;
- прижизненное повышение количественных показателей остаточных функций не может быть весьма высоким, т.к. их нарушение обусловлено грубым органическим поражением структур зрительной системы, однако, потенциальные возможности развития остаточного зрения кроются в положительных изменениях его качественных характеристик;

– становление акта видения в условиях остаточных функций зависит от разных факторов, в т.ч. от степени сохранности базовых зрительных функций, проявления возрастных особенностей психической деятельности, условий жизнедеятельности ребенка и др. [4; 8];

– трудности развития остаточного зрения, повышения его функциональных характеристик обусловлены и сложностью освоения ребенком с практической слепотой зрительных сенсорных операций типа локализация, идентификация, сличение, узнавание образа, т.к., как доказано тифлопсихологией, зрительные образы у лиц с нарушением зрения без достаточного и постоянного подкрепления, что характерно остаточному зрению, распадаются.

Когда для специалистов речь идет об остаточном зрении, понимается, что собственно разговор ведется о слепом человеке: живя как слепой, т.е. прежде всего с опорой отражения окружающего на слух, осязание, статические, кинестетические и тактильные ощущения, он имеет возможность использовать (подключать) остаточное зрение в тех или иных ситуациях своей жизнедеятельности. Феноменальность этого явления обусловлена приоритетностью зрения в отражении окружающего в филогенезе и онтогенезе развития человека. Но эту приоритетность нормальное зрение получает в условиях его постоянного и результативного использования зрячим человеком в разных сферах жизнедеятельности. В случае остаточного зрения сохраненные зрительные функции проявляют себя, когда стимулы внешней среды настолько сильны (привлекательны) для них, что они активируются. Если речь идет о незрячих взрослых, обладающих опытом произвольной деятельности и саморегуляции, то в большинстве случаев опыт использования остаточного зрения воспринимается самим человеком и близкими ему людьми достаточно естественно. Когда же речь заходит о детях, то понимание ребенком своих зрительных возможностей весьма условно, часто слепой малыш, имея остаточные функции, не только не осознает их значение и роль для своей жизнедеятельности, но зачастую не понимает, что у него есть зрение. Поэтому даже при одинаковых количественных показателях центрального

зрения у взрослого и ребенка с практической слепотой, зрительные возможности их несопоставимы, и в этом также проявляется особенность остаточного зрения. Таким образом, реабилитационные КПП должны обеспечить ребенку развитие способности к зрительному реагированию (адекватному стимулу) с выработкой условно-рефлекторных связей ситуативного визуального отражения и способствовать освоению первичного опыта включения зрительного отражения в жизнедеятельность слепого.

Остаточное зрение, вслед за А. И. Каплан, трактуется как интегральное свойство глубоко нарушенной системы [2]. При этом процесс зрительного отражения базируются на остаточных функциях, степень сохранности которых различна. Это определяет выраженную индивидуальность зрительных возможностей каждого ребенка с практической слепотой. Однако объединяющим началом оценки зрительных возможностей слепого ребенка с позиции их повышения педагогическими средствами выступает сохранное ЦЗ или хотя бы сохранная способность к нему.

Известно, что ЦЗ обеспечивает возможность видеть форму, структуру объекта, различать мелкие детали. Оно характеризуется форменностью и предметностью [1; 4]. Как отмечают офтальмологи, количественной характеристикой ЦЗ выступает острота зрения, тогда как качественное состояние этой функции не имеет безусловной корреляции с показателями остроты зрения. У детей с остаточным зрением количественные показатели ЦЗ на лучше видящий глаз в условиях оптической коррекции очень низкие и могут варьироваться от 0,04 до 0,005–0,001. Поэтому понятно, что ребенок испытывает выраженные трудности в дифференциации структуры, различении деталей объекта восприятия даже незначительно удаленного от глаз. Вследствие грубого поражения зрительной системы повышение количественного показателя ЦЗ – остроты зрения у этой группы детей затруднено даже медицинскими средствами, не говоря уже о педагогических. Однако развивать и повышать качественную характеристику ЦЗ через развитие его компонентов – форменного и предметного зрения у детей с практической слепотой возможно и необходимо.

Ребенок обладает способностью к зри-

тельному отражению объектов пространства с ориентацией на форму, величину, цвет, структуру доступных для различения в соответствии с функциональными возможностями остаточного зрения чаще потенциально, чем реально. Поэтому тифлопедагогу необходимо направлять усилия на проявление ребенком этой способности, перевода её из потенциального в реальный план. Для этого важно использовать КПП активизации и развития механизмов ЦЗ, повышения его качественной характеристики через развитие форменного, предметного зрения как механизмов построения образа воспринимаемого объекта с выработкой условно-рефлекторных связей, обеспечивающих ребенку в дальнейшем возможность произвольного использования (подключения) остаточного зрения в жизненных ситуациях.

В решении этих задач тифлопедагогу важно учитывать показатель остроты остаточного зрения, исходя из понимания того что, чем он выше, тем у ребенка больше возможностей в форменном зрении, в спонтанном накоплении опыта построения структурированных зрительных образов объектов ближайшего окружения (в условиях достаточной сохранности других базовых зрительных функций). Так, при показателях остроты 0,04-0,02 ребенок обладает способностью в использовании зрения для локализации объектов и предметов, находящихся не только на минимально близком, но и на несколько удаленном расстоянии от глаз, с отражением структуры (правда, четко выраженной и простой формы). Такая способность может выступать основой накопления ребенком опыта ситуативного использования остаточных функций в жизнедеятельности с развитием простейших условно-рефлекторных связей визуального отражения. Однако выработка устойчивых связей весьма сложна и зависит от клинического течения заболевания, состояния ЦНС, опыта зрительной активности ребенка, его умений в области зрительной сенсорно-перцептивной деятельности и др.

В выборе и использовании КПП для развития ЦЗ у детей с практической слепотой, тифлопедагогу важно ориентироваться на сохранность других компонентов остаточного зрения, характеризующих его функциональные возможности, т.к. нарушения

других зрительных функций, значительно осложняют малышу проявление способности к ЦЗ.

Так трудности использования и развития ЦЗ испытывают дети, с неправильной или неустойчивой фиксацией. Уточним: зрительная фиксация – проецирование изображения рассматриваемого объекта на определенное место сетчатки, осуществляемое путем изменения положения глазного яблока; при правильной фиксации изображение оказывается расположенным на центральной ямке сетчатки, при неправильной – вне этой области. При неправильной фиксации наблюдается стойкое торможение фовеолярных ретино-кортикальных элементов, т.е. центральная ямка сетчатки уступает функцию превосходства другим участкам сетчатки. При неправильной устойчивой зрительной фиксации изображение объекта постоянно проецируется все время на один и тот же участок, а при неустойчивой – на разные, сменяющие друг друга участки сетчатки.

Очевидно, тифлопедагогу следует направлять усилия на накопление ребенком с практической слепотой опыта правильной фиксации (даже не продолжительной по времени), с последующим повышением её устойчивости. Такое тифлопедагогическое сопровождение должно помочь ребенку приобрести умение по воссозданию различного («читаемого») образа воспринимаемого объекта.

Трудности повышения качественной характеристики ЦЗ, даже при самых высоких показателях остроты ОЗ, могут быть обусловлены и нарушениями глазодвигательных функций, прежде всего наличием нистагма, пространственной контрастной чувствительности (ПКЧ) по одному или всем частотным каналам, функции светоощущения (повышение или понижение светочувствительности).

Нистагм как произвольные колебательные движения глаз разной амплитуды и направленности вне зависимости от генеза значительно снижает у ребенка с низкой остротой зрения способность к устойчивой фиксации, к созданию стабильной картинки отражаемой действительности, удержанию её на сетчатке. Следствием этого выступают трудности понимания ребенком роли имеющегося зрения для жизнедеятельности, воз-

возможности его использования в ориентации, деятельности и познании окружающего. Недостаточное по частоте и интенсивности использование зрительных возможностей из-за серьезного нарушения двигательного компонента зрения, очевидно, уменьшает вероятность развития ЦЗ, его характеристик в период раннего детства.

Такой же результат характерен и для случаев сочетания низкой остроты зрения с нарушением ПКЧ по одному или всем частотным каналам. Как известно, нарушение этой функции проявляется в низкой способности дифференцировать границы близлежащих поверхностей, отличать контуры предметов от фона. Поэтому у ребенка с нарушением или недостаточным развитием ПКЧ возникающий в процессе отражения образ не только неполный, неточный, фрагментарный из-за низкой остроты зрения, но и аморфный, плохо структурированный, сливающийся с фоном, что значительно снижает возможности и мотивацию в использовании ЦЗ.

Повышенная или пониженная светочувствительность значительно ограничивают частотность зрительного реагирования и включение остаточного зрения ребенком в свою жизнедеятельность: для активации остаточного зрения малышу с пониженной светочувствительностью требуется усиленное (достаточное по интенсивности) освещение перцептивного поля, «рабочей зоны»; процесс зрительного отражения ребенком с повышенной светочувствительностью прекращается в условиях его ослепления.

Трудности использования ребенком форменного и предметного зрения (даже при самых высоких показателях остаточного зрения) имеют место быть у детей с нарушением поля зрения. Фрагментарность, аморфность, неполнота и др. образов, возникающих в процессе зрительного отражения в условиях низкой остроты зрения в сочетании с нарушением поля зрения, значительно затрудняет анализ и дифференциацию структуры объектов восприятия, что может снижать потребность в использовании остаточного зрения [2; 4; 8].

Таким образом, в ранний период жизни развитие остаточного зрения, его основной составляющей – ЦЗ, особенно затруднено в случаях значительного по степени нарушения или недостаточного развития других

базовых зрительных функций.

В тоже время одной из характеристик остаточного зрения выступает неравнозначность нарушения отдельных функций [2; 4], что обусловлено в первую очередь зрительной патологией, например, при ЧАЗН практически всегда нарушено поле зрения, в тоже время могут быть достаточно сохранены центральное, цветовое зрение. Эта особенность остаточного зрения определяет общую направленность КПП его развития у ребенка. Очевидно, выработка условно-рефлекторной основы использования (подключения) остаточного зрения малышом может быть и должна основываться, прежде всего, на системной стимуляции наиболее сохранных функций с обеспечением становления акта видения. Накопление ребенком опыта использования сохранных остаточных зрительных функций выступает компенсаторной основой зрительного отражения слепым ребенком.

Сохранное цветовое зрение, даже если оно характеризуется незначительной способностью к дифференциации тонов (по яркости, насыщенности), оказывает положительное влияние на активность ЦЗ, т.к. цвет, имея сигнальное значение, стимулирует способность к обнаружению объекта в пространстве, переводу и установке взора на нем, что выступает условием построения зрительного образа. Исходя из этого, первоочередной задачей коррекционной работы (КР) с данной группой детей выступает развитие цветоощущения, как посредством системной стимуляции этой сохранный зрительной функции, так и целенаправленного формирования предметного зрения. Постепенно направленность КР смещается в область развития зрительного восприятия цвета с обеспечением освоения ребенком с практической слепотой сенсорным эталоном «цвет».

Таким образом, с одной стороны, необходимость и возможность, а, с другой стороны, трудности развития остаточного зрения как психофизиологического процесса в период детства требуют от тифлопедагога использование определенных КПП в решении вопросов по данному направлению реабилитации [6; 7].

Исходя из понимания общих законов развития детей с нарушенным и нормальным зрением, можно обозначить этапы, которые

должен пройти ребенок в становлении остаточного зрения, и ориентация на которые позволит тифлопедагогу целенаправленно подбирать и использовать КПП повышения зрительных возможностей малыша.

– Этап выработки зрительного реагирования на яркий к общему фону объект, появляющийся в сохраненной части поля зрения, с развитием способности ребёнка кратковременно удерживать взор на объекте без слежения в условиях его медленного перемещения.

– Этап выработки зрительного реагирования в виде кратковременного слежения медленно перемещающегося предмета, воспринимаемого сохраненной частью поля зрения, без видимых поворотов головы. Развитие зрительного реагирования на яркий к общему фону предмет, появляющийся с разных сторон.

– Этап освоения поворота глаз и головы, если перед глазами малыша и на определенном для его зрительных сенсорных возможностей расстоянии появляется яркий, отличный от фона медленно движущийся объект. Проявление контакта «глаза в глаза» с взрослым, если лицо взрослого достаточно освещено, выразительно деталями и точно располагается перед «рабочей зоной» поля видения ребёнка. Проявление привыкания к повторяющимся стимулам, что свидетельствует об их запоминании.

– Этап развития устойчивой фиксации взора на объекте, попавшего в сохраненную часть поля зрения, расстояние которого от глаз, то увеличивается, то уменьшается. Проявление реакции на новизну. Предпочтение цветных объектов ахроматичным.

– Проявление зрительного интереса к своим рукам и пальцам. Появление способности следить за объектом, медленно движущимся по горизонтали.

– Этап освоения использования зрения для организации целенаправленной деятельности.

Все сказанное выше указывает на то, что первоочередным условием развития функциональной деятельности глубоко нарушенной зрительной системы ребенка выступает стимуляция остаточных функций в их интегративной целостности. Поэтому основной КПП – точное использование специалистом метода «Визуальной стимуляции»

остаточного зрения в соответствии с его характеристиками и индивидуальными сенсорными потребностями малыша. Вариантами этого метода для деятельности тифлопедагога выступают: «Световая стимуляция», «Линейная стимуляция», «Мимическая стимуляция», «Предметная стимуляция», «Стимуляция структурированными объектами», «Стимуляция цветового зрения». Каждый вид стимуляции предназначен для повышения активности, как определенных функций, так и остаточного зрения в целом.

На определенном этапе КР кроме метода стимуляции тифлопедагогу важно вводить и использовать в своей деятельности приемы, способствующие становлению и расширению условно-рефлекторных связей зрительного отражения ребенком с остаточным зрением. Данные литературы [1; 4; 5; 7] позволяют выделить ряд таких приемов. Приём «невероятных событий» – подмена игрушек, предметов в поле взора ребёнка: побуждает ребенка к удивлению. Приём «установление контакта «глаза в глаза» – взрослый для привлечения зрительного внимания малыша использует мимические движения своего лица, располагая его перед взором ребёнка (оно должно быть хорошо освещено, а черты выразительны). Приём «дистрактор» – привнесение дополнительных объектов в поле зрения, отвлекающих внимание от уже визуально отражаемого стимула и тем самым ухудшающих его восприятие: ребенок приобретает опыт переключения зрительного внимания с переводом взора на «мешающий» восприятию опознаваемого (вновь привнесенного) объекта. Приём «предпочтение» – перед взором ребенка осуществляется раздвижение 2-х стимулов разных контрастов (размеров, цветов): развивается способность переводить взор с одного стимула на другой. Приём «прогнозирование»: развитие способности прогнозирования движения цели и обогащение опыта в организации движений глаз так, чтобы объект постоянно оставался в зоне фиксации, упражнение зрения в поиске спрятанного «на глазах» стимула.

Проявление ребенком способности решать зрительные задачи, в предлагаемых тем или иным приемом ситуациях, может свидетельствовать о зарождении операционного механизма зрительного воспри-

ятия: ребенок демонстрирует готовность к зрительной локализации, идентификации, сличению образов. Другое дело, произвольная реализация ребенком такой готовности вследствие особенностей остаточного зрения как явления может быть значительно отсрочена во времени.

В заключении к сказанному следует отметить, что представленные в статье материалы раскрывают лишь некоторые подходы к решению тифлопедагогической проблемы развития остаточного зрения у детей с практической слепотой в условиях абилитации. Это обуславливает необходимость дальнейшего научно-практического изучения проблемы.

Библиографический список

1. Бондаренко В. М., Данилова М. В., Красильников Г. Н., Леушина Л. И., Невская А. А., Шелетин Ю. И. Пространственное зрение. – Санкт-Петербург, «Наука», 1999. – 218 с.
2. Каплан А. И. Детская слепота. Цветовое остаточное зрение. М.: Педагогика, 1974. – 200 с.
3. Одинокова Н. А. Теоретические аспекты проблемы формирования готовности студентов педагогического вуза к работе с детьми с особыми образовательными потребностями // Сибирский педагогический журнал. – №5. – 2013. – С. 81–85.
4. Фомичева Л. В. Клинико-педагогические основы воспитания и обучения детей с нарушением зрения: Офтальмологические и гигиенические аспекты охраны и развития зрения: учебно-методическое пособие – СПб.: КАРО, 2007. – 256 с.
5. Фомичёва Л. В. К вопросу о профессиональных компетенциях тифлопедагога, востребованных в абилитации ребёнка с тяжелым нарушением зрения. // Модернизация специального образования в современном социокультурном пространстве: Материалы XVIII Международной конференции «Ребёнок в современном мире. Процессы модернизации и ценности культуры». – СПб, Политехн. ун-т, 2011. – С. 95–98.
6. Фомичева Л. В. К вопросу о социализации ребёнка раннего возраста с нарушением зрения. // Специальное образование. – Екатеринбург, Урал. гос.пед.ун-т – 2014. – С. 57 – 65.
7. Фомичева Л. В. К вопросу о развитии остаточного зрения у учащихся с практической слепотой // Особый ребенок в поликультурном обществе: Материалы XXI Международной конференции «Ребенок в современном мире. Детство и массовая культура». – СПб, РГПУ им. А.И.Герцена, 2014. – С. 317 – 320.
8. Perkins Activity and Resource Guide: A handbook for teachers and parents of students with and multiple disabilities. Second Edition. Revised and Updated/All rights reserved.- USA: Perkins School for the Blind. – 2004. – 200 p.

УДК 378(091)

Карнаух Надежда Валентиновна

Кандидат педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики, Благовещенский государственный педагогический университет, pedagog31@mail.ru, Благовещенск

ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕРПТСКОГО ПРОФЕССОРСКОГО ИНСТИТУТА

Аннотация: В статье представлен историографический анализ проблемы деятельности Профессорского института, который был создан в XIX веке при Дерптском университете для подготовки отечественных преподавателей высшей школы России. В изучении феномена Профессорского института автором обозначены несколько этапов, которые отличаются характером изложения информации о нем: XIX – начало XX века – подробное изложение внешней организации и функционирования; советский период – неоднозначная оценка, связанная с негативной характеристикой «николаевской эпохи»; конец XX – начало XXI века – анализ взаимодействия российской и европейской систем университетского образования, становления отечественных научных школ. Система подготовки профессоров для российских университетов, сложившаяся в Профессорском институте, рассматривается автором в историческом контексте первой половины XIX века как научно-педагогическая школа.

Ключевые слова: Профессорский институт, подготовка научно-педагогических кадров, историографические источники, научно-педагогическая школа.

Karnauh Nadezda Valentinovna

Candidate of Pedagogical Science, Professor, Head of the Department of Pedagogy, Blagoveschensk State Pedagogical University, pedagog31@mail.ru, Blagoveschensk

HISTORIOGRAPHICAL PROBLEMS OF STUDYING OF ACTIVITIES OF DORPAT PROFESSORIAL INSTITUTE

Abstract. The article presents the historiographical analysis of problems of activity of Professorial Institute, which was established in the 19th century at Dorpat University for training of domestic higher school teachers in Russia.

Keywords: Professorial Institute, training of scientific and pedagogical staff, historiographical sources, scientific and pedagogical school.

Историография как совокупность исторических исследований, относящихся к какому-либо историческому периоду, проблеме, является предметом научных интересов историков, теоретиков педагогики, социологов и других специалистов. В нашей публикации под историографией понимается совокупность разного вида публикаций, в которых нашла отражение история становления и развития Профессорского института, как специально созданного для подготовки профессоров для российских университетов подразделения при Дерптском университете. В связи с тем, что история Дерптского

университета XIX века тесно связана с историей других университетов России, нами был осуществлен историографический анализ монографий, диссертаций, очерков, статей, публикаций, не имеющих выраженного исследовательского характера – весь фонд выявленных историографических источников, в которых нашла отражение *оценка деятельности Профессорского института, его вклада в решение проблемы подготовки научно-педагогических кадров для университетов России, деятельность выпускников Профессорского института.*

Вопрос об изученности такого феномена

как *Дерптский Профессорский институт* исследуется нами одновременно с развитием научного знания о становлении *российской научно-педагогической школы*, зародившейся в этом Институте. В связи с этим мы обращаемся к анализу научной литературы, как науковедческой, так и историографической, посвященной феномену «научная школа» («научно-педагогическая школа»).

Создание *отечественной системы подготовки преподавателей высшей школы* являлось одной из главных задач отечественного образования XIX века, что находило свое отражение в постановлениях Министерства народного просвещения, являлось ключевой темой в научном творчестве отечественных ученых разных эпох. Наиболее остро проблема подготовки преподавателей для университетов России проявилась в первой половине XIX века в связи с открытием новых университетов. Это нашло отражение в работах Н. П. Загоскина [10], Д. И. Багаля и В. П. Бузескула [14], С. Шевырева [11], посвященных 100-летним юбилеям первых университетов России. Авторами этих юбилейных исторических очерков являлись профессора данных учебных заведений, при подготовке этих изданий они использовали архивные материалы своих университетов, нормативные документы, опубликованные в Сборниках постановлений по Министерству народного просвещения. В этих трудах содержится и краткая информация о *Профессорском институте* как специально созданном структурном подразделении Дерптского университета, о его вкладе в подготовку научно-педагогических кадров для российских университетов.

В особой ситуации, по сравнению с другими университетами, находился в первой четверти XIX века Дерптский (в настоящее время Тартуский) университет: специальные уставы, профессора, подготовленные в немецких университетах. В «Историческом обзоре деятельности Министерства народного просвещения: 1802 – 1902 гг.» [29, с. 154–155], составленном С. В. Рождественским, отмечены особенности уставов Дерптского университета, принятых в 1804 и 1820 гг. О деятельности Профессорского института подробно написал в своей работе, посвященной истории Дерптского университета, Е. В. Петухов (1902 г.) [9]. Ему по-

священ исторический очерк ректора Дерптского университета Г. В. Левицкого [16]. Для этих работ характерно подробное изложение внешней организации и функционирования Профессорского института.

Во второй половине XIX века в связи с подготовкой нового университетского устава возникает необходимость обращения к существовавшим вариантам подготовки профессорско-преподавательского состава. В педагогической печати этого времени Н. И. Пироговым [28], Д. И. Менделеевым [21] дается положительная оценка деятельности Профессорского института. Об этом Институте упоминается и в контексте биографий выпускников этого Института при анализе их профессиональной деятельности (о Н. И. Пирогове, Ф. И. Иноземцеве, М. С. Куторге и др.). В начале XX века И. Н. Бороздин деятельность Профессорского института характеризует как «положительное начинание» конца 20-х годов XIX века, отмечая, что Дерптский университет «явился специальной школой молодых ученых», так как в этот период он был «истинным культурным и научным центром, не уступавшим во многом и западноевропейским университетам» [6, с. 349].

В исторических исследованиях до 80-х годов XX века о деятельности Профессорского института упоминается в связи с изложением истории становления высшей школы в России, подготовки научно-педагогических кадров и анализом их участия в общественно-политическом движении (К. Т. Галкин [7], В. Р. Лейкина – Свирская [17]), при анализе направлений исследовательской деятельности Академии наук в XIX веке (А. В. Любарский [18], Х. Танклер [32]).

Необходимо отметить, что деятельность Профессорского института в исследованиях данного периода оценивалась неоднозначно. Открытие и деятельность этого Института осуществлялись в период правления императора Николая I, в истории России этот период получил название «николаевская эпоха». Негативная оценка периода правления Николая I отразилась и на оценке деятельности Профессорского института (К. Т. Галкин [7], Э. Э. Мартинсон [20], П. И. Калью [12] и др.)

Проблемы преемственности научно-педагогических традиций, организации учебного

процесса в дореволюционных университетах считались до 90-х годов XX века неактуальными для изучения в исторических исследованиях и не удостоивались научного анализа. В 70- 80-е гг. XX века исследователи обратились к изучению источниковой базы проблем истории отечественного университетского образования, в том числе и Профессорского института. В связи с этим вызывает интерес статья сотрудницы ЦГИА СССР Э. С. Паинной [25], подготовленная по материалам этого архива.

Педагогическая деятельность некоторых выпускников Профессорского института становится предметом диссертационных исследований, выполненных во второй половине XX века. В исследовании М. М. Левит [15] рассматривается врачебная и педагогическая деятельность профессора Ф. И. Иноземцева. Исследование Б. С. Пазинич [24] посвящено проблемам дидактики высшей школы в педагогическом наследии Н. И. Пирогова, но акцент сделан, тем не менее, только на работы, написанные Н. И. Пироговым в период занятия им должности попечителя Одесского и Киевского учебных округов. На работы этого же периода в деятельности Н.И. Пирогова опирается исследователь Е. М. Бакушкина [3] уже в первом 10-летии XXI века, выделяя идеи, актуальные для применения в военной педагогике.

Особого внимания заслуживает выполненное в конце XX века историографическое исследование В.Э. Тамула [31] «Профессорский институт и международные связи Тартуского университета в первой половине XIX века» (1988 г.) и связанные с ним научные статьи. Исследование построено на добротной источниковой базе, автором впервые обнародованы многочисленные архивные материалы из Эстонского государственного архива. С конца 80-х – в 90-е годы XX века.

В конце XX – начале XXI вв. в связи с повышением интереса к историческому прошлому России, в том числе в области высшего образования, появляются публикации, посвященные проблемам взаимодействия российской и европейской систем университетского образования (И. В. Захаров и Е. С. Ляхович [8], А. С. Ревушкин [19] и др.). Ф. А. Петров, отмечая важную роль Дерптского профессорского института

в подготовке научно-педагогических кадров, пишет, что благодаря ему, отечественные университеты от «периода ученичества», периода постановки преподавания университетских дисциплин приглашенными иностранными профессорами смогли с 40-х годов XIX века перейти к «периоду интеграции русской и западноевропейской науки» [27, с. 64]. Известный историограф А. Ю. Андреев, рассматривая в своих работах особенности российских университетов и их взаимосвязь с немецкими университетами, отмечает роль «*Дерпта как университета – посредника между Россией и Европой, которая выразилась в открытии и функционировании здесь в 1828-1838 гг. Профессорского института*» [2, с.492], представляет информацию о стажировке выпускников Профессорского института в немецких университетах [1].

В этот же период авторами ряда исследований (М. С. Бастракова [4], Г. Е. Павлова [23], Ф. А. Петров, Д. А. Гутнов [26] и др.), посвященных развитию университетского образования в России, отмечается, что в первой половине XIX века в связи с увеличением профессорско-преподавательского состава высшей квалификации были созданы *необходимые предпосылки для возникновения научных школ*. Дается краткий обзор деятельности научных школ в области математики, механики, астрономии, аналитической химии, биологии, физиологии, анатомии и хирургии и др., основанных в исследуемый исторический период. В связи с анализом *истории становления в России университетской науки, отечественных научных школ* в публикациях отмечается упоминание о деятельности Профессорского института.

Существенный вклад в изучение проблем становления в российских университетах научных школ в конце XX – начале XXI вв. внесли томские исследователи Н. П. Лукина, Е. С. Ляхович, А. С. Ревушкин [19]. Обращаясь к истории отдельных российских университетов, авторы анализируют деятельность известных российских ученых – *основателей научных школ*, их влияние на повышение научного потенциала университетов. К сожалению, некоторыми авторами (А. М. Скворцов [30]), используется современное определение феномена *научной шко-*

лы, не связанное с историческим контекстом рассматриваемой ими эпохи. В связи с этим исследователи делают выводы о том, что при наличии значимого вклада в отечественную науку у большинства профессоров российских университетов первой половины XIX века не было научных школ: их ученики не были объединены одной темой (исследовательской проблемой) с учителем.

В своем историко-педагогическом исследовании мы рассматриваем понятие научной (научно-педагогической) школы в историческом контексте первой половины XIX века. В исследуемом нами хронологическом периоде понимание данного термина было связано оно с историей университетского образования в Европе. «Научная школа» была своеобразным явлением в германских университетах классического типа, когда становится востребованным *новый тип ученого как тип университетского профессора*. Под научной школой понималось объединение профессора и его учеников, которые под руководством профессора – наставника не только продуктивно занимались научными исследованиями, но и учились преподавать свою науку так, чтобы заинтересовать ею своих учеников.

Необходимо отметить, что в публикациях, относящихся к XX и началу XXI веков, в информации о Профессорском институте встречаются неточности, связанные с датами существования Института, с количественным составом и именным списком его выпускников. Авторы причисляют к воспитанникам Профессорского института студентов Дерптского университета, а также тех, кто в это время проходил стажировку у известных ученых университета. Например, исследователями А. Любарским [18], Э. Э. Мартинсоном [20], М. Мирским [22], Г. Е. Павловой [23] к числу воспитанников Профессорского института отнесены А. П. Загорский, В. И. Даль, В. Ф. Федоров, что не соответствует истине. К. Т. Галкиным [7] в число воспитанников Профессорского института включены профессора Неволин и Крылов, которые таковыми не являлись.

Л. П. Юрченко, исследуя проблему развития педагогики высшей школы в Харьковском университете (1805-1861 гг.) [33], допускает в своей работе историческую неточность: она пишет о том, что «в последую-

щие годы университет направлял по 2-3 выпускника в этот институт». Профессорский институт осуществил *всего два набора*: первый – в 1828 году, второй – в 1833 году.

Эти ошибки и неточности связаны, очевидно, с тем, что авторы не обращались к архивным источникам, связанным с историей Профессорского института. В связи с этим заслуживают внимания публикации, подготовленные на основе архивных материалов. К ним относится статья сотрудника Санкт-Петербургского филиала архива РАН Т. В. Костиной [13], в которой автор обращается к *антропологическому аспекту в деятельности Профессорского института*. В. Бородулин и В. Тополянский в своей публикации [5] освещают малоизвестные страницы биографии выпускника Профессорского института, профессора Московского университета Г. И. Сокольского. Работы этих исследователей появились уже в XXI веке. К публикациям последнего десятилетия, в которых упоминается *Профессорский институт*, относятся и статьи, посвященные 200-летним юбилеям некоторых выпускников Профессорского института: Н. И. Пирогова, М. М. Лунина, М. С. Куторги.

Что касается публикаций зарубежных авторов, в которых упоминается о деятельности Профессорского института, то к ним относится статья профессора Геттингенского университета Труде Мауер [34].

Подытоживая изложенное, можно сделать следующие выводы: историография проблемы деятельности Профессорского института как специально созданного при Дерптском университете подразделения для подготовки профессорско-преподавательских кадров для российских университетов, имеет более чем 200-летнюю историю изучения. В то же время, как показал проведенный нами историографический анализ, кроме эстонского исследователя В. Э. Тамула (кандидатская диссертация по специальности 07.00.02.), к изучению деятельности Дерптского Профессорского института на основе привлечения архивных источников никто практически не обращался. Исключение составляют статьи, подготовленные сотрудниками ЦГИА СССР и Санкт-Петербургского филиала архива РАН (Э. С. Паина, Т. В. Костина). Этим объясняется наличие значительного числа фактических ошибок

и неточностей в упоминаниях о деятельности Профессорского института в публикациях, вышедших в XX и начале XXI вв. Что касается *историко-педагогических исследований*, посвященных Дерптскому Профессорскому институту, а тем более становлению в нем научно-педагогических школ, то они отсутствуют. Исследование разного вида источников, свидетельствующих о профессиональных достижениях выпускников Профессорского института, позволяет сделать заключение о том, что в Дерптском Профессорском институте в первой трети XIX века была создана *научно-педагогическая школа*, рассматриваемая нами как *система специализированной подготовки преподавателей университетов нового типа*.

Библиографический список

1. *Андреев А. Ю.* Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы. – М.: Знак, 2009 – 640 с.
2. *Андреев А. Ю.* Русские студенты в немецких университетах XVIII – первой половине XIX века. – М.: Знак, 2005. – 432 с.
3. *Бакушкина Е. М.* Педагогические взгляды Н.И. Пирогова: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2007. – 24 с.
4. *Бастракова М. С.* Наука: «ученые средства» и «ученые силы»/ Очерки русской культуры XIX. – Т.3. – М.: изд-во Московского ун-та, 2001. – 604 с.
5. *Бородулин В.* Лишний человек. Доктор Г. И. Сокольский в Москве середины XIX века // Россия XXI. – 2007. – №2 и №3.
6. *Бороздин И. Н.* Университеты в России в первой половине XIX века //История России в XIX веке. – СПб.: изд-во тов-ва «Бр. А и И. Гранат и Ко». – Т. 2 – 1907. – 349 с.
7. *Галкин К. Т.* Высшее образование и подготовка научных кадров в СССР. – М.: Советская наука, 1958. – 176 с.
8. *Захаров И. В.* Миссия университета в европейской культуре. – М.: Советская наука, 1994. – 240 с.
9. Императорский Юрьевский, бывший Дерптский, ун-т за 100 лет его существования (1802-1902). Т.1: Первый и второй периоды (1802-1865). Исторический очерк Е. В. Петухова, ордин. проф. Импер. Юрьевского ун-та. – Юрьев: Тип. К. Маттисена, 1902. – 620 с.
10. История Императорского Казанского Университета за первые сто лет его существования. 1804–1904. Н. П. Загоскина, заслуженного ординарного профессора. Т. II. часть вторая (1814–1819). – Казань: изд. Ун-та, 1903. – 626 с.
11. История императорского Московского университета, написанная к столетнему его юбилею ординарным профессором русской словесности и педагогики Степаном Шевыревым. 1755-1855. – М.: Унив. тип., 1855. – 576 с.
12. *Калью П. И.* Профессорский институт при Тартуском (Дерптском) университете (из истории подготовки научно-педагогических кадров в России) //Советская медицина. – 1955. – №8. – С. 87–91.
13. *Костина Т. В.* Воспитанники Санкт – Петербургского университета в Дерптском Профессорском институте // Петербургские исследования: Альманах. – 2011. – №3. – С. 219–228.
14. Краткий очерк истории Харьковского университета за первые 100 лет его существования (1805-1905), составленный профессорами Д. И. Багалеем, Н. Ф. Сумцовым и В. П. Бузескулом. – Харьков: изд. Ун-та, 1906. – 329 с.
15. *Левит М. М.* Значение деятельности Ф. И. Иноземцева для развития отечественной медицины: автореф. дис. ... канд. мед. наук. – М.: 2-й Моск.мед. институт им. И. В. Сталина, 1955. – 16 с.
16. *Левицкий Г.* Астрономы Юрьевского университета с 1802 по 1894г. – Юрьев: тип. К. Маттисена, 1899. – 224 с. Записка ректора Юрьевского университета профессора Г. В. Левицкого «Краткий очерк деятельности Профессорского института, существовавшего при Дерптском университете в 1828-1839 гг.»: РГИА, фонд 922, опись №1, ед.хр. №176, 3 л.
17. *Лейкина–Свирская В. Р.* Интеллигенция в России во второй половине XIX века. – М., 1971. – 75 с.
18. *Любарский А.* Свет русской науки. Очерки. – Таллин: Эстонское госуд. изд-во, 1952. – 331 с.
19. *Ляхович Е. С.* Университеты в истории и культуре дореволюционной России. – Томск: изд-во Томского архитектурно-строительного университета, 1998. – 581 с.
20. *Мартинсон Э. Э.* Исторические связи Тартуского (Б. Юрьевского) университета с русской наукой. – Таллин: Эстонское госуд. изд-во, 1951. – 82 с.
21. *Менделеев Д. И.* О подготовке профессоров и преподавателей для высших учебных заведений // Сочинения: в XXV т. – Л.- М., 1952. Т. XXIII. – 379 с.
22. *Мирский М.* Как готовили профессоров медицины. К 180-летию Профессорского института в Дерпте //Медицинский вестник. – 2008. – № 41–42.
23. *Павлова Г. Е.* Организация науки в России первой половины XIX в. – М.: Наука, 1990. – 239 с.
24. *Пазинич Б. С.* Проблемы дидактики высшей школы в пед. наследии Н. И. Пирогова: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М. 1975. – 21 с.
25. *Паина Э. С.* Профессорский институт

при Тартуском университете (1828 – 1839) и русско-прибалтийские научные связи. (По материалам ЦГИА СССР) // Из истории естествознания и техники Прибалтики, II. – Рига: изд. Зинатне, 1970. – 376 с.

26. *Петров Ф. А.* Российские университеты / Очерки русской культуры XIX. Т.3. – М.:Изд-во Московского ун-та, 2001. – 604 с.

27. *Петров Ф. А.* Формирование системы университетского образования в России: – в 3 т. – Т. 3: – Университетская профессура и подготовка Устава 1835 года. – М.: Изд. МГУ, 2003. – 640 с.

28. *Пирогов Н. И.* Университетский вопрос. Дополнения к замечаниям на проект общего устава императорских российских университетов. – СПб.: Тип. И.Огизко, 1863. – 85 с.

29. *Рождественский С. В.* Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения: 1802 – 1902 гг. – СПб. Министерство нар. Просвещения, 1902. (М.: Книга по требованию, 2013. – 836 с.)

30. *Скворцов А. М.* М. С. Куторга и его антиковедческая школа (К 200-летию со дня рождения М. С. Куторги) //Вестник Челябинского государственного университета. История. – 2009. – №12(150). – Вып.31. – С. 125–130.

31. *Тамул В. Э.* Профессорский институт и международные связи Тартуского университета в первой половине XIX века: дисс. ... канд. ист. наук. – Тарту, 1988. – 247 с.

32. *Танклер Х.* Роль воспитанников Тартуского университета в развитии естествознания в Петербургской Академии наук. – Таллин: Валгус, 1982 – 148 с.

33. *Юрченко Л. П.* Развитие педагогики высшей школы в Харьковском университете (1805–1861 гг.): дис. ... канд. пед. наук. – Харьков, 1981. – 150 с.

34. *Maurer Trude.* Der Weg zur Mundigkeit. Auslandsaufenthalte rußlandischer Wissenschaftler im 19. Und fruhen 20. Jahrhundert. [эл. Ресурс] www.biblioteca-classica.org /.../ maurer@5Pm (обращение 28.06.2014).

УДК 331.548

Усманов Ахмед Рамазанович

Заместитель министра образования и науки Чеченской Республики, endless111@yandex.ru, Грозный

УСЛОВИЯ И СРЕДСТВА ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены основные факторы, обуславливающие необходимость государственной координации профориентационной деятельности на региональном уровне, а также основные дефициты, отражающие отсутствие или недостаточность такой координации в современной России. Уточнено содержание понятий «организационно-педагогические условия профессионального самоопределения» и «организационно-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения». Цель деятельности по организационно-педагогическому сопровождению профессионального самоопределения состоит в согласовании интересов и потребностей различных групп населения с интересами экономической сферы и общества в целом. Рассмотрены основные средства организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения: организационно-управленческие, информационные, учебно-методические, кадровые.

Ключевые слова: сопровождение профессионального самоопределения, профессиональная ориентация, региональный уровень управления образованием, социальное партнерство, организационно-педагогические условия.

Usmanov Ahmed Ramazanovich

Deputy Minister of Education and Science of the Chechen Republic, endless111@yandex.ru, Grozny

THE TERMS AND TOOLS OF ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS IN THE REGIONAL EDUCATION SYSTEM

Abstract. The article considers the main factors driving the need for government coordination of career guidance activities at the regional level, as well as the main deficits the main deficits, reflecting the lack or insufficiency of such coordination in modern Russia. Clarified the concept of «organizational-pedagogical conditions of professional self-determination» and «organizational-pedagogical support of professional self-determination». The purpose of the activities of the organizational-pedagogical support of professional self-determination is the reconciliation of interests and needs of different population groups with the interests of the economic sector and society. Describes the main tools of organizational-pedagogical support of professional self-determination: management-organizational, informational, instructional, personnel.

Keywords: the maintenance (support) of professional self-determination, professional orientation, raising the prestige of working professions, the regional level of educational management, social partnership, organizational-pedagogical conditions.

В последние годы профориентационная проблематика становится всё более актуальной, отражая возрастающую потребность Российской Федерации в квалифицированных кадрах для развивающейся экономики. В условиях компетентностного и личностно-ориентированного подхода, реализуемых

в современных образовательных организациях, проблема профессиональной ориентации в значительной степени трансформируется в проблему сопровождения профессионального выбора и профессионального самоопределения обучающихся.

Рассматривая вопросы управления сопро-

вождением профессионального самоопределения обучающихся, многие современные исследователи указывают на существование целого ряда дефицитов, препятствующих эффективной профориентационной деятельности. Обозначим центральные из них.

1. Отсутствие совместной и скоординированной работы между общеобразовательными школами и профессиональными образовательными организациями в решении профориентационных задач. Если же такая работа и ведется, она нацелена исключительно на учащихся выпускных классов и является не столько профориентационной, сколько «профагитационной».

2. Недостаточность межведомственных взаимодействий в решении задач профессиональной ориентации в регионе, отсутствие согласованности действий организаций и учреждений, подведомственных органам образования, с одной стороны, и органам труда и социальной защиты – с другой.

3. Отсутствие взаимодействия в решении профориентационных задач между образовательной сферой и работодателями. ФГОС СПО нового поколения дают широкие возможности для развития социального партнерства образовательных учреждений и работодателей, в том числе и для решения задач сопровождения профессионального самоопределения обучающихся. Однако для того, чтобы эти возможности были воплощены в реальность, требуется приложить целенаправленных организационно-управленческих усилий со стороны всех субъектов потенциального взаимодействия.

4. В образовательных организациях всех уровней образования не создаются внутренние условия, способствующие развитию деятельности по сопровождению профессионального самоопределения обучающихся в рамках учебно-воспитательного процесса. Результатами становится формальное отношение к профориентационной работе в школе, колледже, вузе.

Подводя итоги вышесказанному, дадим обобщенную формулировку проблемы: отсутствие или недостаточность как вертикальных (управленческих), так и, в большей степени, горизонтальных (координационных) связей между всеми субъектами, заказчиками, потребителями и благополучателями процесса сопровождения

профессионального самоопределения обучающихся в масштабах регионе. Отсутствует комплексный подход к проблеме профессионального самоопределения, основанный на взаимодействии всех заинтересованных структур.

Можно выделить следующие факторы, обуславливающие необходимость государственной координации профориентационной деятельности на региональном уровне:

1) комплексность профориентационной деятельности как особой сферы социальной практики (социально-экономической, психолого-педагогической, медико-биологической);

2) многосубъектность профориентационной деятельности, ее связь с интересами различных социальных институтов, участие в ней представителей различных социальных институтов и ведомств, включенностью в более обширную систему управления человеческими ресурсами;

3) различное понимание смысла, целей и задач профессиональной ориентации со стороны различных общественных групп в силу наличия принципиально различных типов социального заказа к профориентации (в том числе, со стороны различных категорий обучающихся);

4) рассогласование типичных профессиональных предпочтений обучающихся и их родителей с потребностями регионального рынка труда в наиболее востребованных профессиях;

5) активное развитие кадровой политики предприятий бизнес-сферы (включая, в ряде случаев, появление корпоративных систем профориентации);

6) опыт экономически развитых и ряда развивающихся стран, который убедительно показывает, что социально-экономическая эффективность профориентационной работы заметно повышается при включении ее в общую систему государственной кадровой политики [8; 9].

Итак, современный подход к профессиональной ориентации предполагает понимание ее прежде всего как специфической *организационной* системы [1]. Развивая данный подход применительно к региональному уровню управления, мы в качестве отдельного направления работы по созданию в регионе системы профессиональной ориентации выделяем блок организацион-

но-педагогических условий сопровождения профессионального самоопределения обучающихся.

Под *организационно-педагогическими условиями* мы имеем в виду условия педагогического характера, для создания которых необходим комплекс организационно-педагогических действий, предпринимаемых на региональном и муниципальном уровнях управления. Употребление термина «организационно-педагогические» применительно к определенному кругу проблем указывает на неразрешимость данных проблем собственно педагогическими или психолого-педагогическими средствами в рамках образовательного процесса.

Существуют и другие трактовки термина «организационно-педагогический» в контексте проблемы профессионального самоопределения. Так, Т. В. Щербакова в рамках «организационно-педагогических условий» выделяет две группы: (1) организационные условия; (2) педагогические условия [7]. В нашей же трактовке внутренне единая группа *организационно-педагогических* (т.е., управленческих) условий создания региональной системы профессиональной ориентации, реализуемых на макроуровне, дополняет другую группу – *психолого-педагогических* условий, реализуемых на микроуровне, т.е. в системе «педагог (психолог) – обучающийся (родители)». Разведение нами макро- и микроуровней обусловлено тем, что психолого-педагогическое и организационно-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся рассматриваются нами как самостоятельные виды профессиональной деятельности.

Основные характеристики организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения:

– обобщенный объект деятельности – человеческие ресурсы страны, которые посредством целенаправленной деятельности преобразуются в кадровые и затем в трудовые ресурсы;

– конкретизированные объекты деятельности – основные образовательно-возрастные группы, с которыми возможна специально организованная работа по психолого-педагогическому сопровождению профессионального самоопределения;

– субъекты деятельности – социальные институты, вовлеченные в процесс создания условий для обеспечения успешного профессионального самоопределения обучающихся;

– конечная цель деятельности – согласование интересов и потребностей различных возрастно-образовательных и социально-профессиональных групп населения с интересами экономической сферы и общества в целом [3].

Из вышесказанного логически вытекает определение *организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся*, которое мы понимаем, вслед за В. И. Блиновым, как систему управленческих действий, направленных на создание условий (нормативно-правовых, научно-методических, информационных, кадровых, материально-технических, мониторинговых) для эффективной реализации задач психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в образовательных организациях разного уровня и типа, а также в специализированных профориентационных организациях и учреждениях [4].

В качестве синонимичного термина можно рассматривать «управленческое сопровождение профессионального самоопределения» [2]. Однако, используя термин «организационно-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения», мы тем самым подчеркиваем сложность и многоуровневость проблемы профессиональной ориентации и сопровождения профессионального самоопределения обучающихся, указываем на то, что эта проблема не может быть решена в рамках учебной группы (класса) или образовательного учреждения путём разработки и использования определенных психолого-педагогических методик, особых образовательных программ, т.е., на основе «внутришкольного» или «внутриколледжного» управления. Сопровождение профессионального самоопределения – такая *управленческая задача, которая должна решаться прежде всего, на региональном и муниципальном уровне.*

Несмотря на то, что в настоящее время насчитывается большое количество работ, посвященных различным аспектам психолого-педагогического сопровождения

ния профессионального самоопределения, проблематика регионального организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения по-прежнему остается малоисследованной. Здесь могут быть обозначены работы как 80-х гг. прошлого столетия – А. А. Вайсбург [5], С. Н. Чистяковой и Н. Н. Захарова [6], так и современные – О. П. Апостолова [1], В. И. Блинова и И. С. Сергеева [3; 4], Т. В. Щербаковой [7] и др.

Анализ современных исследований показывает, что в современной России разрабатывается и реализуется достаточно стандартный набор средств организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся на региональном уровне.

Средства организационно-управленческого обеспечения: (1) разработка и внедрение региональной (муниципальной) организационно-педагогической модели управления педагогическим сопровождением профессионального самоопределения; (2) разработка и использование системы критериев и показателей эффективности управления педагогической поддержкой процесса профессионального самоопределения; (3) разработка и реализация региональной программы (или регионального плана) взаимодействия общеобразовательных учебных заведений с учреждениями профессионального образования, предприятиями–работодателями, службами трудоустройства и занятости и другими социальными институтами, нацеленной на решение задач сопровождения профессионального самоопределения обучающихся; (4) создание специализированной региональной службы (или центра) профессиональной ориентации.

Средства информационного обеспечения: (1) создание регионального профориентационного Интернет-портала, адресованного различным категориям пользователей; (2) создание постоянных рубрик в региональных СМИ, нацеленных на оказание помощи обучающимся в профессиональном самоопределении.

Средства учебно-методического обеспечения: (1) ведение в регионе специального учебного курса для учащихся 8-9 классов, нацеленного на подготовку школьников

к сознательному выбору пути продолжения образования, как правило, в рамках предпрофильной подготовки; (2) разработка региональных методических рекомендаций для педагогических работников по использованию современных технологий, методов и форм работы по сопровождению профессионального самоопределения; (3) организация постоянно действующего регионального (муниципального) семинара педагогов по проблемам профориентации обучающихся; (4) введение региональных специализированных программ для родителей.

Средства кадрового обеспечения: (1) введение в региональных педвузах и педколледжах особого спецкурса, направленного на подготовку будущего педагога к диагностике и решению личностных проблем профессионального самоопределения старшеклассников; (2) школьных педагогов, ориентированных на формирование компетенций, необходимых для успешного педагогического сопровождения профессионального самоопределения; (3) введение в штат регионального органа управления образованием, региональной методической службы специалистов, подготовленных для управления процессом сопровождения профессионального самоопределения обучающихся.

На наш взгляд, деятельность регионального органа управления образованием по организационно-педагогическому сопровождению профессионального самоопределения обучающихся в учреждениях общего и профессионального образования может быть эффективно реализована путем формирования *региональной среды профессионального самоопределения*. При этом в качестве «средообразующего» компонента должна выступать региональная система среднего профессионального образования. Более детально этот подход мы предполагаем рассмотреть в рамках отдельной статьи.

Библиографический список

1. Апостолов О. П. Профессиональная ориентация в России (опыт, проблемы, перспективы). – ИП Татаринов Михаил Васильевич, 2011. – 184 с.
2. Бабухина А. В. Управленческое сопровождение профессионального самоопределения молодых педагогов дошкольного образовательного учреждения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2012. – 27 с.

3. *Блинов В. И.* Организационно-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования // Профессиональная ориентация в современной России: задачи, содержание, технологии. Материалы II Международного совещания (12-13 ноября 2013 г., Москва). – Вып. III. – М.: ФИРО, 2013. – С. 5–19.
4. *Блинов В. И., Сергеев И. С.* К вопросу о формировании системы организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования // Настоящее и будущее профессиональной ориентации учащейся молодежи: теория и практика: сб. науч. ст. – СПб: ФГНУ ИПО ОВ РАО, 2012. – С. 59–64.
5. *Вайсбург А. А.* Организация профориентационной работы школы, ПТУ, предприятия. – М.: Просвещение, 1986. – 126 с.
6. *Чистякова С. Н., Захаров Н. Н.* Профессиональная ориентация школьников: организация и управление. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.
7. *Щербакова Т. В.* Сопровождение профессионального самоопределения учащихся школ города как организационно-педагогическая проблема: дисс. ... канд. пед. наук. – Великий Новгород, 2006. – 180 с.
8. *Green T. F.* Schools and communicates: A look forward // Harvard Educational Review. – 1969. Vol. 39, № 2. – P. 236–237.
9. *Super D. E.* The psychology of careers / D. E. Super. – New York: Harper & brothers, 1957. – 150 p.

Суровцова Елена Ивановна

Директор МБОУ СОШ № 7, *surovsovaei@mail.ru*, Нефтеюганск Ханты-Мансийский автономный округ

АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ МАЛОГО СЕВЕРНОГО ГОРОДА

Аннотация. Особенности социальной адаптации детей мигрантов в малом северном городе весьма существенны, они связаны с компактностью проживания, менталитетом жителей, образовательной сетью. Проблемы обучения связаны не только с незнанием языка, истории, традиций новой страны, но и с психологическими переживаниями прибывших и интолерантностью местных жителей. Для мигранта важно влиться в новый социум с первых дней проживания в новой стране. В статье определены факторы, влияющие на социальную адаптацию, представлен опыт работы образовательной организации малого северного города по использованию специфических механизмов межгруппового восприятия, которые помогают ускорить процесс социальной адаптации детей – мигрантов.

Ключевые слова: социальная адаптация, малый северный город.

Surovtseva Helena Ivanovna

Director of MIDDLE school No. 7, *surovsovaei@mail.ru*, Nefteyugansk, Khanty-Mansi Autonomous Okrug

THE ADAPTATION OF MIGRANT CHILDREN IN THE GENERAL ORGANIZATION OF SMALL NORTHERN TOWN

Abstract. Features of social adaptation of migrant children in the small northern town are very important, they are associated with compact residence, the mentality of people, educational network. Learning problems related not only to ignorance of the language, history and traditions of the new country, but also with the psychological experience of arrivals and intolerance locals. For migrants, it is important to integrate into a new society from the early days of living in a new country. The article defines the factors influencing social adaptation, presented the experience of the educational organization of small northern town on the use of specific mechanisms of intergroup perception that help accelerate the process of social adaptation of children – migrants.

Keywords: social adaptation, a small Northern town.

Миграционные процессы, достигшие в современном мире высоких масштабов, показали, что от межкультурного взаимодействия зависит будущее страны. Их всех стран ближнего зарубежья ежегодно прибывают в Российскую Федерацию более 750 тысяч человек [2]. Незнание культурных различий, ценностей, норм и правил поведения оказывается существенным препятствием в выстраивании коммуникаций в многонациональном обществе. Интерес к теме взаимодействия людей разных культур существовал всегда, в мире накоплен большой опыт адаптации детей мигрантов. Значимыми являются работы Е. В. Бондаревской, В. В. Гриценко, О. В. Гукаленко, С. Э. Ермаковой, Ж. А. Зайончковской, А. Б. Панте-

леева, О. Л. Проскуряковой, В. Л. Сарапас, Г. Солдатовой и др.

При этом особенности социальной адаптации детей мигрантов в малом северном городе нашей страны не раскрыты. А они весьма существенны.

Во-первых, большой наплыв мигрантов в малый северный город сиюминутно вызывает отклик со стороны местного населения, выраженный в интолерантном проявлении, связанном с переживаниями по поводу работы, социальных льгот. Смягчение культурного шока местного населения и мигрантов, оказание социальной и психологической помощи прибывшим – основные направления работы на первом этапе.

Во-вторых, одновременно с этим следует

решать задачи по соблюдению требований, норм, правил местной культуры со стороны прибывших. Нарушение привычного уклада отмечается местным населением с первых дней и может стать впоследствии основой для отторжения мигрантов.

В когнитивном плане прибывшие нуждаются в информации не только о культурных устоях, но и о политических, общественных, социальных [1]. В поведенческом – мигранты в малом северном городе, в отличие от больших городов, где люди не успевают замечать друг друга, должны за непродолжительный срок освоить новые поведенческие нормы и трудоустроиться, чтобы самостоятельно обеспечивать своё нахождение. В свою очередь, прибывшие с первых дней требуют добродушного отношения со стороны местного населения, соблюдение всех норм конституционных прав, поэтому деления на «свой – чужой» в малом северном городе происходит с последующими судебными и общественными разбирательствами. Обучение педагогических работников особенностям прибывших народов и народностей проходит параллельно в образовательных организациях.

Проблема не ограничивается только подготовкой взрослого населения к встрече друг с другом, особую категорию составляют дети мигрантов. В связи с тем, что образовательная организация принимает всех детей для обучения (статья 78 закона «Об образовании в Российской Федерации»), большая роль в организации работы по социальной адаптации детей мигрантов отводится именно ей [6].

Эффективные педагогические разработки (В. В. Гриценко, О. В. Гукаленко, А. Н. Гуляева, А. В. Можейко, Е. Л. Омельченко и др.) становятся основой при организации деятельности, однако в стране недостаточен опыт работы с детьми в условиях малого северного города.

По данным социального паспорта ХМАО–Югры количество детей мигрантов в северных городах различно, данные формируются на основе предоставленной информации об учащихся, не имеющих гражданства и регистрации [9]. При этом в образовательных организациях обучаются дети, имеющие гражданство или временную регистрацию, но не владеющие русским языком, дезадап-

тированные к новым условиям проживания; их численность не учитывается в общих данных о мигрантах.

Проблемы обучения связаны не только с незнанием языка, литературы, истории новой страны, но и с психологическими переживаниями прибывших. Болезненно социальная адаптация протекает в младшем подростковом возрасте, когда формируется национальная идентичность. В это период дети мигрантов начинают осознавать свою низкостатусность. Агрессию защитного характера младшие подростки выплескивают сначала внутри образовательной организации, затем за её пределами, соответственно работа педагогических работников изменяется в сторону снятия психологического напряжения детей мигрантов, формирования толерантности у детей местного населения и мигрантов.

Спокойный ребенок, имеющий адекватную самооценку, представление своего будущего, невысокий уровень тревожности, может быстрее адаптироваться к новым условиям. В связи с тем, что в подростковом возрасте ослабляется влияние семьи, особое значение приобретает влияние внутри группы сверстников. Детям любых национальностей, культур важно мнение одноклассников относительно собственной личности, поэтому основным способом социальной адаптации является целенаправленное обучение взаимодействию, принятию новых норм и правил социума [8].

Особенности адаптации детей мигрантов в малом северном городе связаны с компактностью проживания (быстрое распространение информации, ограниченность представленных общественных организаций, сложившиеся, устоявшиеся отношения между этническими сообществами, организациями культуры, спорта, образования) и определенным менталитетом жителей (социально экономическое благополучие региона позволяет чувствовать жителям себя весьма уверенно, самодостаточно, иногда высокомерно). Для мигранта важно влиться в новый социум с первых дней, чтобы не быть отвергнутым в последующие годы. Процесс социальной адаптации, с одной стороны проходит в малом городе активнее, с другой стороны, болезненнее. Переживания детей мигрантов обостряются с первых

дней проживания (материальное благополучие местных жителей и материальный недостаток прибывших обнаруживается моментально). Работа по пониманию временности данной ситуации, принятия мигранта в среде сверстников, работа с семьями по формированию толерантных установок не может быть отсрочена.

Факторов, влияющих на адаптацию, множество (это и продолжительность взаимодействия, и совместная деятельность, и тип вовлечённости (наблюдение и пассивное или активное участие, степень знакомства с особенностями культуры новой страны), но неоспоримо, что, в первую очередь, важно, чтобы прибывший ребёнок не чувствовал себя отвергнутым в новой среде. Опыт нашей работы показал, что с использованием

специфических механизмов межгруппового восприятия социальная адаптация детей проходит значительно быстрее (рис.).

Первый этап – включение ребенка в школьную жизнь определенной группы (возможно, этнической) или класса. На этом этапе дети пробуют себя, переживая психологический стресс, связанный с переездом, они стараются найти успокоение в общении со сверстниками ближайшего окружения.

Второй этап – включение ребёнка в школьную жизнь образовательной организации – позволяет вывести мигранта за пределы ограниченного пространства, познакомить с укладом школы, показать её многокультурность и единение.

На третьем этапе необходимо расширять рамки взаимодействия, детям показывают

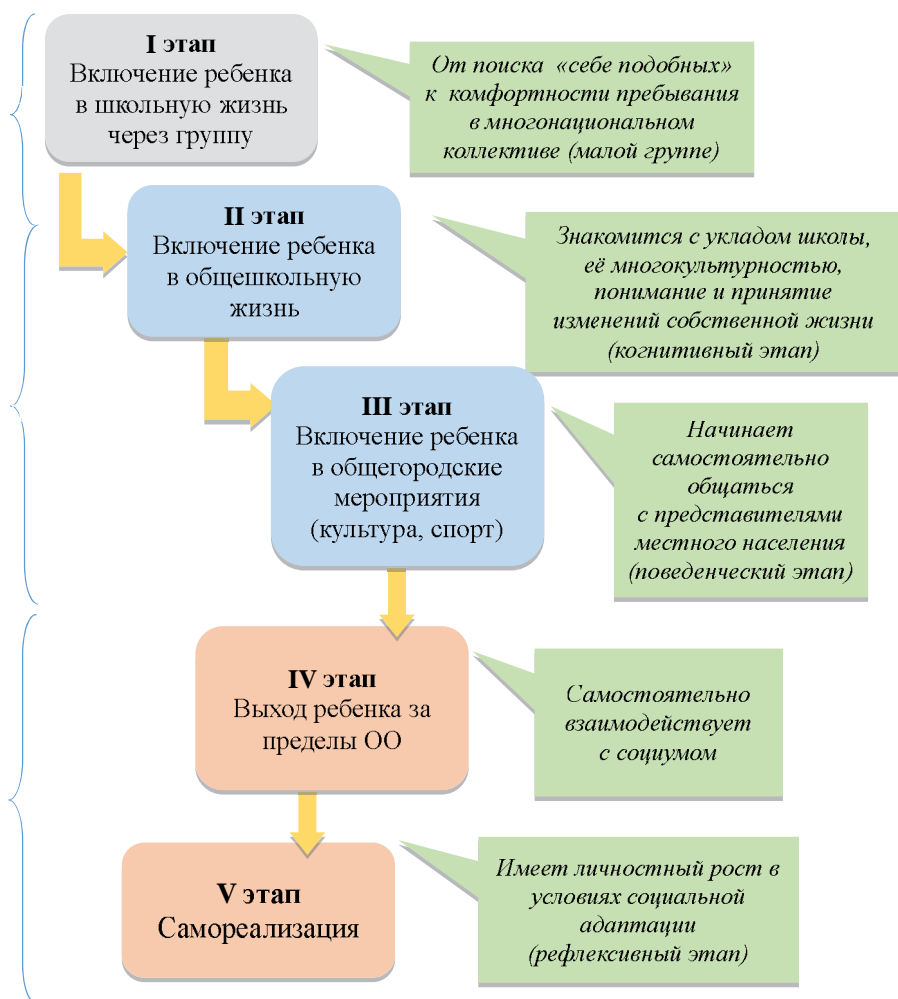


Рисунок – Этапы межгруппового восприятия

иные организации дополнительного образования, культуры, находящиеся в социальных связях с их образовательной организацией. Посещение близлежащих библиотек, домов спорта научает ребёнка – мигранта общаться с представителями местного населения самостоятельно, без поддержки классного руководителя, семьи, этнического представителя.

Четвертый этап – выход за пределы образовательной организации и малого социума, пространств взаимоотношений с представителями других образовательных организаций на территории сначала своей школы, затем на территории других образовательных организаций, на отстранённой территории.

Пятый этап – предъявление себя в смешанной группе, вне образовательной организации. Таким образом могут быть реализованы совместные проекты, проведены субботники, культурные мероприятия.

Использование межгрупповых коммуникаций позволяет постепенно переводить ребёнка-мигранта на более сложные взаимодействия, в ходе которых происходит изучение и усвоение знаний культуры, общества принимающей страны, обычаев, устоев, нравов местных жителей, что, в свою очередь, помогает мигранту спокойно себя чувствовать в новом для него обществе.

Библиографический список

1. Адаптация детей мигрантов в школе. – Ульяновск: Изд-во Ульяновского госуниверситета, 2010. – 104 с.
2. Александров Д. А., Баранова В. В., Ивановщина В. А. Дети из семей мигрантов в школах

Санкт-Петербурга: предварительные данные. – СПб.: Изд-во Политехнического ун-та, 2011. – 166 с.

3. Бочарова Ю. Ю. Межкультурное образование в детском возрасте – актуальная проблема современности (по материалам отечественных и зарубежных исследований). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eduhmao.ru/info/> (дата обращения 23.11.14.).

4. Горячев Ю. А., Захаров В. Ф., Курнешова Л. Е., Омельченко Е. А., Савченко Т. В. Интеграция мигрантов средствами образования: опыт Москвы. – М.: Издательский дом «Этносфера», 2008. – 112 с.

5. Гукаленко О. В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Ростов н/Д: РГПУ, 2000. – 50 с.

6. Засылкин В. П., Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А. Методология и методика конкретно-социологического исследования проблем обучения и социальной адаптации детей-мигрантов в ХМАО – Югре: научно-методическое пособие. – Сургут: РИО СурГПУ, 2012. – 95 с.

7. Кожемякин Е. А. Межкультурные коммуникации: от теории к практике: монография. – Белгород: изд-во БелГУ, 2003. – 119 с.

8. Лукьянова Е. Л. Образовательные достижения детей мигрантов (по материалам опроса в Санкт-Петербурге) // Журнал исследований социальной политики. – 2011. – № 3. – С. 319–338.

9. Положение детей мигрантов и вынужденных переселенцев из доклада «Положение детей в ХМАО – Югре». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pdugra.ru/pdu/protection/position.htm>. (дата обращения 23.11.14.).

10. Han W.-J. Academic Achievements of Children in Immigrant Families // Educational Research and Review. 2006. Vol. 1 (8). P. 286–318.

Никольников Антон Николаевич

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Новосибирского государственного педагогического университета, a.nik@ngs.ru, Новосибирск

ФОРМИРОВАНИЕ ГУМАННОЙ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ-СПОРТСМЕНОВ В ПРОСТРАНСТВЕ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНО-СПОРТИВНОГО ЦЕНТРА

Аннотация. В статье раскрывается значение культуры мира в спорте, обосновывается значимость спорта в формировании личности подрастающего поколения. Затрагивается проблема гуманизации межличностных отношений в спорте. Приводятся результаты анализа работы по выявлению проблем в работе с детьми-спортсменами и тренерским составом, осуществляющим учебно-тренировочный процесс в ДОСЦ в летний период. Отдельное место в статье уделяется рекомендациям по формированию гуманной личности детей спортсменов в детском оздоровительно-спортивном центре.

Ключевые слова: культура мира, гуманизм, гуманизация спорта, проблемное поле, гуманная личность.


Nikulnikov Anton Nikolaevich

Candidate of Pedagogic Science, docent of the chair pedagogy and methodology of primary education Novosibirsk State Pedagogical University, a.nik@ngs.ru, Novosibirsk

FORMATION OF A HUMANE IDENTITY OF CHILDREN ATHLETES IN THE SPASE OF RECREATIONAL AND SPORTS CENTER

Abstract. The article explains the importance of a culture of peace in the sport, justified the importance of sport in shaping the personality of the younger generation. Address the issue of humanization of interpersonal relations in the sport. The results of the analysis of the identification of problems in working with children-athletes and coaches carrying out the training process in the summer are presented. A special place in the article is given recommendations on the formation of a humane personality of children-athletes in children's health and sports center.

Keywords: culture of peace, humanism, humanization of sports, the problem field, humane person.

Растущее неравенство между народами, нищета, болезни, неграмотность, концентрация загрязнения окружающей среды, терроризм, культивирование жестокости и насилия, утрата духовно-нравственных ориентиров в образовании, острые проявления отчуждения и маргинализации личности могут свидетельствовать о социокультурном и духовно-нравственном кризисе с которым столкнулось человечество на рубеже XX-XXI вв.

Усилиями ученых и общественных деятелей разработана концепция культуры мира. ООН и ЮНЕСКО приняли ряд важных документов, которые связаны с данной концепцией: резолюция «Культура мира» и «Провозглашение 2000 года Международным годом культуры мира» (1997 г.); «Декларация

о культуре мира» и «Программа действий в области культуры мира» (1998 г.); резолюция «Международное десятилетие культуры ненасилия и мира в интересах детей планеты 2001-2010 годы (1998 г.) и др. [2]

Культура мира мыслится как позитивный, динамичный и конструктивный процесс, предусматривающий широкое участие всего гражданского общества, уважение различий, поощрение диалога, постоянные усилия с целью преобразования конфликтов ненасильственными методами в новые формы взаимопонимания и сотрудничества, а также содействие поступательному социально-экономическому и культурному развитию [7].

Любая деятельность, как известно, опирается на определенные культурные образцы.

Для воспитания в духе ценностей устойчивого развития и культуры мира также очень важно, чтобы хотя бы в одной из сфер социальной жизни были созданы идеальные образцы этих ценностей. Такие образцы (пусть даже в символической форме) толерантности, взаимного уважения, отказа от насилия, демократических норм поведения и других ценностей культуры мира как раз и демонстрирует спорт.

Спорт имеет важное значение для воспитания такого качества личности, адекватного ценностям устойчивого развития и культуры мира, как миролюбие, так как он демонстрирует возможность приемлемости решения конфликтов без применения силы. Большую роль спорт играет в воспитании толерантности, в частности, потому, что он предполагает желание участвовать в рискованной деятельности, где существует опасность поражения, учит спокойно принимать поражение, анализировать его причины, признавать собственные ошибки.

В спортивной деятельности создаются предпосылки для воспитания поведения, ориентированного на демократические нормы и принципы, которые занимают важное место в системе ценностей устойчивого развития и культуры мира. Спортивная деятельность создает богатые возможности для приобщения человека к нравственным нормам и принципам поведения в условиях соперничества.

Прежде всего, спорт – такая сфера, где этим нормам и принципам принадлежит важная роль. Ее определяет ряд причин [5].

Первая причина состоит в том, что люди могут связывать со спортом различные цели и использовать для их достижения различные средства. Должны быть нормы, которые определяют допустимые и недопустимые цели и средства их достижения. Важное место среди них принадлежит нравственным нормам.

Вторая причина заключается в том, что спорт – это сфера соревновательной деятельности, а в ситуациях соревнования, в конкурентной борьбе, когда часто возникают различные конфликты, важны общие и справедливые правила, нормы поведения относительно допустимых способов действия в достижении победы.

Третья причина связана с тем, что спорт – гуманная модель обычных жизненных со-

ревновательных ситуаций. В частности, наряду с официальными правилами соревнований они ориентируют спортсменов на недопустимость таких действий и методов ведения борьбы, которые представляют слишком большую опасность для здоровья спортсмена.

Таким образом, спорт включает в себя широкий круг явлений, имеющих прямое и непосредственное отношение ко всем основным компонентам нравственности – нравственному сознанию, нравственному поведению, нравственным отношениям. Человек имеет здесь возможность наблюдать различные проявления таких важнейших нравственных и духовных ценностей, таких как добро, справедливость, честность, долг и др.

В нашей стране в соответствии с Федеральным законом Российской Федерации от 4 декабря 2007 г. N 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» физическая культура и спорт рассматриваются как одно из важнейших средств воспитания человека, гармонически сочетающего в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство.

Однако спортивная деятельность сложна и порой противоречива. Поэтому влияние спорта на становление личности не однозначно. Все больше спортсмены, кроме борьбы, столь характерной для спорта, видят в нём неискренность отношений, и недоброжелательность между людьми. Это не случайно. Спортивная, особенно соревновательная деятельность – лично значима, трудна. Она требует больших и физических сил. В жестоком соперничестве, безусловно, полнее и ярче, чем в обыденности, проявляется и всякая человеческая личность, и каждая черта характера, в том числе и негативные её компоненты [7].

Помимо этого, правила соревнований построены таким образом, что вызывают необходимость у спортсменов завоёвывать первенство в соревнованиях, что побуждает спортсменов и тренеров желать в первую очередь победы над противостоящей командой путём достижения выигранных очков, баллов или призовых мест зачастую любыми средствами и способами.

Таким образом, сегодня главная задача, связанная с воспитанием спортсменов, тренеров, судей и зрителей, заключается в том,

чтобы спортивными мотивами, побуждающими бороться за победу в соревнованиях, были моральные, нравственные цели.

Сами спортсмены видят в спорте, как положительные, так и отрицательные стороны. Работа над собой, большие физические и волевые напряжения, борьба за лучший результат, за победу в соревновании воспринимается и осмысливается спортсменами по-разному. И основная задача состоит в том, чтобы создать такие условия, когда в спортсмене раскрываются положительные качества личности через гуманизацию межличностных отношений в спорте.

Проблема гуманизации спорта сегодня является сложной и дискуссионной. Исследованием данного вопроса занимались: И. М. Быховская, Ю. Н. Вавилов, В. И. Столяров, Б. Суходольский, Рене Майо и др.

Понятие «гуманизация спорта» в первую очередь связано с концепцией гуманизма. Философский словарь трактует понятие «гуманизм» следующим образом. *Гуманизм* – система взглядов, выражающих признание ценности человека как личности, его прав на свободу, счастье и равенство, уважение принципов справедливости и милосердия как норм отношений между людьми, борьба за создание условий для свободного развития творческих сил и способностей человека.

Гуманным признается все то, что в деятельности общества и личности «работает» на человека – на его полноценное развитие, на его потребности, на его здоровье. [8] В спорте, поскольку он представляет собой гуманную, игровую модель соревновательных ситуаций реальной жизни, заключен огромный гуманистический потенциал.

В гуманистическом подходе – в отличие от обычных спортивных соревнований, как правило, совместно и на равных участвуют люди разного возраста, пола, физического состояния и т.д., а кроме того, любой зритель может стать игроком, и каждый игрок по собственной инициативе может задавать тон игре, изменять ее характер. Здесь всемерно поощряется рыцарское поведение, красота действий и поступков, взаимопомощь, творчество, фантазия, юмор. Все это ориентирует участников гуманистического подхода на сотрудничество, а не на конкуренцию, на борьбу с собой, а не с соперником, исключает проявления агрессивности и насилия. [7]

Исходя из анализа работы на протяжении шести лет (2009-2014 годы) со спортивными командами, проводимых учебно-тренировочные сборы в ДОСЦ «Орбита», можно обозначить следующее «проблемное поле».

1. Недостаточная сформированность спортивной поведенческой и речевой культуры, как у детей-спортсменов, так и у тренеров-преподавателей.

2. Ограничение тренерами возможностей формирования личности спортсмена через творческую реализацию, нацеливание только на спортивный результат.

3. Уделение недостаточного внимания гуманизации взаимоотношений, навыкам коллективного сотрудничества и совместного преодоления трудностей.

4. Наличие авторитарного стиля общения и руководства у тренера с командой детей-спортсменов.

5. Слабое использование тренером воспитательной функции спортивной команды, как коллектива, который оказывает положительное влияние на развитие личности каждого ее члена.

6. Недостаточное использование воспитательного потенциала детского спортивного коллектива в формировании моральных норм и правил внутреннего взаимодействия в команде.

7. Недостаточное развитие системы самоуправления, как на уровне команд, так и на уровне детского оздоровительно-спортивного центра.

Деятельность ДОСЦ «Орбита» характеризуется предметно-практическую направленностью, конкретными жизненными ситуациями, которые помогают познать ребенка, выстроить отношения между детьми, а также между детьми и взрослыми.

Особенности детского оздоровительно-спортивного центра «Орбита».

1. Организация всех ведущих видов деятельности: коммуникативной, спортивной, трудовой, познавательной, эстетической, художественно-творческой, образовательной и др.

2. Новые условия, где отличные от спортивных школ традиции, определенные нормы, иная система взаимоотношений: «я – другие»; «я – старшие товарищи», где своеобразный ритм и характер жизнедеятельности, где значительно обогащается социальный опыт ребенка.

3. Определенная обстановка, при которой ребенок ощущает сопричастность к решению задач, стоящих перед коллективом.

4. Автономность спортивных команд, где у каждой свой ритм тренировок, за счет которой реализуется актуализация воспитательной функции.

5. Наличие самоуправления, предполагающее включение ребят во взаимоотношения через решение проблем, как временного детского коллектива, так и оздоровительно-спортивного центра.

6. Компетентность и взаимодействие тренеров и вожатых, организующих жизнедеятельность детей в течение всей смены и каждого дня.

7. Рефлексия происходящего в спортивно-оздоровительном центре, в том числе и участие каждого ребенка в его жизни.

Данные особенности реализуются в программе «О, спорт – ты мир!», которая предполагает оформление целостного профиля ДОСЦ «Орбита», поиск содержания и форм эффективной социализации, создание социально-открытого пространства, когда каждый тренер, вожатый, сотрудник лагеря, родители разделяют ключевые смыслы духовных и нравственных идеалов и ценностей, положенных в основание данной программы.

Реализация программы происходит в следующих аспектах совместной деятельности:

- содержанию и построению режима дня;
- способах организации совместной деятельности взрослых и детей в различных видах деятельности; в характере общения и сотрудничества взрослого и ребенка;
- опыте организации индивидуальной и коллективной деятельности детей;
- специальных событиях, спроектированных с учетом определенной ценности и смысла;
- личном примере юным спортсменам.

Основная идея, в разработке программы, основана на том положении, чтобы спорт, как гуманная игровая модель соревновательных ситуаций реальной жизни по отношению к этой жизни и её различным сферам служил образцом проявления нравственных норм и принципов, как для тренеров, так и для детей-спортсменов.

В любом виде спорта есть свои четкие «правила игры», которые спортсмену не-

обходимо соблюдать, в противном случае следуют определенные штрафные санкции: предупреждение, удаление и т.д. Взяв данный факт за основу в ДОСЦ «Орбита» были разработаны «правила игры» заключающиеся в создании «этического кодекса» тренера, спортсмена и вожатого. Этический кодекс – это комплекс определенных моральных норм и правил в коллективе, которых должны придерживаться все кто находится в ДОСЦ «Орбита».

Все смены превращаются в «игровые поля», а дни смен становятся «секторами игры», которые объединяются по три-четыре дня и отражают определенное направление деятельности: творческое, спортивное, патристическое, культурное, досуговое и др.

Механизм мотивации осуществляют «галактионы» – жетоны, которые команды получают за активное участие во всех делах смены, поддержку других команд, чистоту и порядок в корпусах, соблюдение «этического кодекса спортсмена». Итоги каждого «сектора» подводятся на линейках, которые носят название «спорт-тайм», где объявляется, сколько и за что каждой команде начислялось «галактионов». Отдельно награждаются ребята из различных команд, отличившиеся в каждом «секторе игры». Наглядно увидеть сколько «галактионов» набрала та или иная команда можно в столовой, где размещается «рейтинг спортивных команд» в форме разноцветных гистограмм.

На протяжении трех смен в ДОСЦ «Орбита» существовал «совет капитанов», на котором присутствовали по одному капитану от каждой команды. Помимо своей основной функции – соуправления, «совет капитанов» решал вопросы индивидуального награждения ребят по итогам «сектора», подготовки дел смены, давал обратную связь по мероприятиям, реализуемым в каждом секторе игры.

Несомненно, в реализации всех трех смен особое значение имела деятельность педагога-психолога, который осуществлял психологическое сопровождение, как спортивных команд, так и вожатых, проводя психологическую диагностику. Также на протяжении всего лета работал кабинет психологической разгрузки, так как необходимо больше внимания, посвящать отдыху и восстановлению сил детей-спортсменов. Восстановление

сил, отдых и оздоровление осуществлялось через использование кабинета психологической разгрузки для релаксации, занятий с психологом, просмотра видеофильмов.

К традиционным и ключевым делам смены, которые обеспечивают «связи» между участниками педагогического процесса относятся: линейка открытия смены, концерт открытия или «презентация спортивных команд», линейки «секторов игры», родительский день, прощальный костер, линейка закрытия смены, концерт закрытия.

Данный подход предполагает оформление целостного профиля лагеря, реализацию форм и содержания эффективной организации спортивного досуга, как одной из составляющих процесса социализации и гуманизации детей и подростков, который осуществляется через совместную деятельность с тренерами, вожатыми, администрацией центра и родителями.

Таким образом, пространство ДОСЦ «Орбиты» является частью социальной среды, в которой дети-спортсмены реализуют свои возможности, потребности в индивидуальном, физическом и социальном развитии. Деятельность ДОСЦ «Орбита» характеризуется предметно-практической и гуманистической направленностью, игровыми ситуациями, которые помогают глубже раскрыть личностный потенциал ребенка, выстроить отношения между детьми и взрослыми с целью формирования гуманной личности юных спортсменов.

Библиографической список

1. Альтернативные модели спорта: сборник. – Москва: Гуманитарный Центр «СпАрт» РГАФК, 1997. – 280 с.
2. Декларация о культуре мира (принята 53-й сессией генеральной ассамблеи ООН). [Электронный ресурс]. URL: <http://www.tolerance.ru/VT-5-deklaraciya.php?PrPage=VT> (дата обращения: 16.05.2014).
3. *Жомин К. М., Рубанович В. Б., Кузугет А. А.* Оценка оздоровительной эффективности различных видов и режимов физкультурно-спортивной деятельности студенток вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – №6. – С. 256–263
4. *Корольков А. А.* Духовные основания русской школы; М-во образования и науки РФ, Бийск.пед.гос. Ун-т им. 150. В.М. Шукшина. Бийск: НИЦ БГПУ, 2004 (Тип. ун-та). – 165 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/38291.php> (дата обращения: 15.06.2014).
5. *Кубертен Пьер.* Олимпийские мемуары / Пер. с фр. – М.: Рид Групп, 2011. – 176 с.
6. *Майо Рене Норайр* Мартиросович Сисакян: к 90-летию со дня рождения. – Дубна, 1997. – 67 с.
7. *Столяров В. И.* Гуманистическая культурная ценность современного спорта и олимпийского движения // Спорт, духовные ценности, культура. Вып. второй: Сб.: – М.: Гуманитарный Центр «СпАрт» РГАФК, 1998. – С. 141–314
8. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона в 82 тт. и 4 доп. тт. – М.: Терра, 2001. – 40 726 с.
9. *Bialeschki M. D., Henderson K. A., James P. A.* (2007) Camp experiences and developmental outcomes for youth. Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, Arkansas, pp 769–788
10. *Kristen M. C., Evangeline E.* (2011) Play and Learning in Summer Camps for Children with Special Needs, Illinois.

Тайлакова Екатерина Александровна

Учитель английского языка, Гимназия №6 «Центр Горностай», etailakova78@yandex.ru, Новосибирск

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛИЧНОСТИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ В ПРОЦЕССЕ МЕЖДУНАРОДНОЙ ИНТЕГРАЦИИ НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

Аннотация. В статье рассмотрены педагогические возможности формирования эколого-ориентированной личности в процессе интеграции опыта финских природных школ в отечественное образование. Представлена авторская методика организации экологической проектной деятельности школьников в предметной области «иностранный язык» и описаны результаты констатирующего эксперимента по показателям интенсивности отношения к природе учащихся 5-6 классов. Сделаны выводы о целесообразности вовлечения школьников в экологическую проектную деятельность посредством предметной области «иностранный язык» для развития экологического мировоззрения и подготовки к участию в международных эколого-образовательных проектах.

Ключевые слова: школьное образование, экологические проекты, международная интеграция, эколого-ориентированная личность.

Taylakova Ekaterina Aleksandrovna

Teacher of English, Gymnasium 6 «Centre Gornostay», etailakova78@yandex.ru, Novosibirsk

THE FORMATION OF ECOLOGICALLY-ORIENTED PERSONALITY AT SECONDARY SCHOOL IN THE PROCESS OF INTERNATIONAL INTEGRATION BY EXAMPLE OF SCHOOL SUBJECT «FOREIGN LANGUAGE»

Abstract. The article deals with pedagogical possibilities of forming the ecologically oriented personality based on integrating Finnish schools of nature experience into Russian education. One can find the author's structure model of ecological pupils' projects in the subject "Foreign language" as well as the results of the experiment on how environmentally-friendly the pupils of the 5th and 6th forms are. In addition, it sums up the reasonable need for involving pupils into ecological projects with the help of foreign language subject in order to develop their ecological outlook and participate in international ecological and educational activities.

Keywords: school education, environmental projects, international integration, ecologically oriented personality.

Глобализация, суть которой сводится к постепенному преобразованию мирового социума в единое пространство, в настоящее время охватила практически все жизненно важные составляющие развития общества, объединив национальные экономики в единую общемировую систему, основанную на информационной открытости, на коммуникационном сближении, на планетарной научной революции, на интернационализации образования и др. [9].

Глобальными стали и проблемы современного мира.

Одна из них – кризисные явления в экологии, характеризующиеся часто необратимыми изменениями в природе. Связаны они, прежде всего, с духовным кризисом человечества. Решение экологических проблем зависит от того, какой тип человека сформирует общество для их преодоления. Путь к гармонизации отношения человека с природой лежит через глубокую нравственную перестройку образа жизни и поведения человека к формированию эколого-ориентированной личности.

«Личность» – сложное понятие, кото-

рое исследуется в психологии, философии, педагогике. Наиболее полное определение этого понятия, на наш взгляд, дает философский словарь: «Личность – понятие, выработанное для отображения социальной природы человека, рассмотрения его как субъекта социокультурной жизни, определения его как носителя индивидуального начала (интересы, способности, устремления, самосознание и т.д.), самораскрывающегося в контекстах социальных отношений, общения и предметной деятельности» [4, с. 369]. Общественные черты личности выражаются в ее поведении, действиях по отношению к другим людям и сопричастности к ним. По ним можно судить о духовных и нравственных качествах человека. Формирование личности – это процесс, который включает в себя социализацию, воспитание и самореализацию [3].

Формирование эколого-ориентированной личности – это процесс создания у индивида устойчивой системы взглядов и убеждений по отношению к природной среде, осознанное приобретение экологических знаний, умений и навыков для решения экологических проблем, соотнесение своих действий и поступков с нравственно-экологическими общественными нормами и законами природы [11].

Итак, процессы глобализации и интеграции, социокультурные и экологические явления современного мира ставят перед образованием задачу формирования личности нового типа – конкурентоспособной, нравственно зрелой, эколого-ориентированной, способной творчески мыслить и работать в условиях поликультурного мира. Большой вклад в процесс формирования такой личности вносит изучение иностранных языков. Полилингвальность успешно внедряется в современную образовательную практику в ведущих странах мира. Мы согласны с высказыванием Н. В. Боговик о том, что «идеи билингвального образования: использование второго языка в качестве способа познания мировых знаний, культуры различных народов, диалога культур, являются важными моментами для современного российского образования, которое создает необходимые условия для всестороннего развития личности» [1, с. 267].

В русле решения главной задачи по фор-

мированию личности нового типа, перед российской педагогикой ставится задача по переходу к новой образовательной парадигме и повышению экологического сознания подрастающего поколения. Подходы к решению этих задач включают важную составляющую – интеграцию зарубежного опыта в отечественное образование [8].

В последние годы активно развиваются интеграционные процессы в экологическом образовании школьников Скандинавии и северо-западных регионов России. Привлекательным в системе экологического образования Скандинавских стран является то, что общеобразовательные школы активно сотрудничают с зоозащитными, экологическими и научными организациями. Результаты экологических исследований школьников учитываются и могут быть использованы в работе органов власти, что дополнительно мотивирует школьников на созидательную деятельность, направленную на сбережение природы родного края. Примером массового привлечения школьников к экологической деятельности является Финляндия. Так, около 90% финских школьников вовлечены во внешкольные детские и молодежные организации, которые на практике реализуют инициативы по экономии природных ресурсов, развитию культуры потребления, экологизации среды. Активная и многосторонняя работа этих организаций не только дает возможность подрастающему поколению приобретать опыт в различных сферах жизнедеятельности, но и создает особую гуманитарно-образовательную среду [7].

Изучение опыта работы финских детских и юношеских экологических организаций дало стимул к разработке и апробированию методики проектной работы школьников по изучению и внедрению опыта природных школ Финляндии в отечественную экологическую образовательную практику. Эта работа проводится нами на базе МАОУ Гимназия №6 «Центр Горностай» (г. Новосибирск) в 2014 году.

Нужно отметить, что в современном мире выполнение проектов рассматривается как неотъемлемая характеристика личности, дающая представление о профессионализме в любой сфере деятельности и определяющая стиль жизни человека [12]. Учитывая важность этого направления в современной

педагогике, гимназия №6 «Центр Горно-стай» уже несколько лет участвует в международных интеграционных программах и проектах школьников, успешно сотрудничая с общеобразовательными школами США, Германии, Франции, Японии, Китая. В 2011-2012 учебном году в гимназии был создан Центр международного сотрудничества, целью которого стало обеспечение образовательной, проектно-исследовательской, культурной и экологической деятельности на международном уровне. Этот опыт помогает учащимся быть инициативными, творческими и компетентными в интересующих их сферах деятельности [5].

Таким образом, в образовательном процессе гимназии сложилась педагогически комфортная среда, обеспечивающая эффективность протекания процесса формирования эколого-ориентированной личности средствами иностранного языка. Для реализации экологических проектов учащихся в предметной области «иностранное языки» нами был определен комплекс педагогических условий:

- интеграция социально-воспитательной, информационно-коммуникативной и креативно-деятельностной сред (создание благоприятной воспитательной среды для формирования у школьников экологического сознания, включающей использование виртуального пространства, которое дает свободу выбора информации, возможность общения, способствует формированию собственных взглядов и решений);

- актуализация мировоззренческого (коэволюционного мышления), гносеологического, аксиологического, креативно-деятельностного и коммуникативного потенциала школьников в процессе изучения и творческой переработки зарубежного опыта экологического образования;

- интеграция содержания гуманитарного (иностранное языки) и экологического образования.

При организации экологической проектной деятельности школьников в предметной области «иностранное языки» мы учли эффективность данного предмета для интеграции зарубежного опыта в отечественное экологическое образование. Прежде всего, это высокий страноведческий потенциал, который позволяет организовать зарубежные

связи школы, незаменимые в формировании целостного взгляда школьников на мир. Общепланетарность экологических проблем создает основу для общения российских школьников с зарубежными сверстниками на иностранном языке. Использование ресурсов информационно-образовательной среды, в том числе средств массовой информации (телевидение, радио) и информационных ресурсов сети Интернет, позволяют существенно повысить потенциал экологического образования и углубить процесс изучения иностранного языка.

На начальном этапе этой работы нами были определены следующие задачи:

- изучение целевых установок учителей гимназии при организации экологической проектной деятельности учащихся;

- изучение отношения учащихся старшей и средней ступени к проектной деятельности, в том числе экологической;

- проведение установочного эксперимента по определению интенсивности отношения учащихся к природе.

Анализ результатов опроса 35 учителей-предметников, работающих на средней и старшей ступени гимназии, показал, что метод проектов используют 86% опрошенных учителей. 23% учителей реализовали экологические проекты в своей предметной сфере, половина из них – в гуманитарной (в том числе иностранное языки). Цель, которую ставят учителя гимназии при организации экологической проектной деятельности, – расширить знания, умения и навыки обучающихся по охране окружающей среды, используя активные методы и приемы обучения.

Анализ данных анкетирования обучающихся показал, что из 111 школьников старшей ступени 74,8% участвовали в проектной деятельности, 14,4% имеют опыт участия в экологических проектах, 3,6% готовы принять участие в экологическом проекте, связанном с предметной областью «иностранное языки». Из 115 школьников средней ступени обучения 67,8% участвовали в проектной деятельности, 28,3% имеют опыт участия в экологических проектах, 18,2% готовы принять участие в экологическом проекте, связанном с предметной областью «иностранное языки».

Анализ результатов анкетирования де-

монстрирует достаточно высокую заинтересованность обучающихся в проектной деятельности. Однако у учащихся средней ступени обучения каждый третий проект является эколого-ориентированным, а у старшеклассников – только каждый седьмой. Данные показатели старшеклассники объясняют большей заинтересованностью в проектной деятельности, связанной с углубленным изучением отдельных предметных курсов в ориентации на будущую профессию и общей нехваткой свободного времени.

При разработке модели интеграции финского опыта экологической проектной деятельности школьников в российское образование мы учли более высокую заинтересованность учащихся средней ступени в экологических проектах с привлечением учебного предмета «иностранный язык», а также перспективы работы с этой возрастной группой по дальнейшему развитию школьной эколого-образовательной деятельности.

Наша методика рассчитана на учащихся 5-6 классов общеобразовательной школы, реализуется во внеурочное время на базе английского языка, как общепризнанного средства международной коммуникации, и включает поэтапное выполнение определенных задач.

Вначале школьники с помощью учителя находят и отбирают для дальнейшей индивидуальной работы фото- и видеоматериалы, представленные на сайтах финских природных школ. Самостоятельная часть работы учащихся над проектом – письменное изложение по плану – детские экологические мероприятия, проводимые в Финляндии; личный опыт экологической деятельности; сравнительный анализ. Затем учащиеся пишут краткую аннотацию, составляют русско-английский экологический словарь по тексту, делают перевод аннотации на английский язык. В итоговой части работы учащиеся возвращаются к использованию информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) для создания компьютерной презентации своей исследовательской работы и участия в сборке коллективной презентации на русском и английском языках на тему «Природа – наш общий дом. Изучение опыта финских природных школ».

В установочном эксперименте приняли участие школьники 5-6 классов (возраст

11-13 лет), разделенные на 2 группы: контрольную (23 человека) и экспериментальную (25 человек). В работе с обеими группами учащихся мы использовали методику «Натурафил», разработанную и апробированную в массовой практике В. А. Явным и С. Д. Держбо.

Опросник «Натурафил» предназначен для диагностики субъективной интенсивности отношения к природе у школьников 10-17 лет и включает 4 основные шкалы, соответствующие четырем компонентам интенсивности: перцептивно-аффективному (ПА), когнитивному (К), практическому (ПР) и поступочному (ПС), а также дополнительную шкалу натуралистической эрудиции. Параметр интенсивности субъективного отношения к природе в контрольной и экспериментальной группах мы определяли, согласно методике, как сумму баллов по четырем основным шкалам (ПА+К+ПР+ПС) [9].

На стадии констатирующего эксперимента нами получены следующие показатели интенсивности отношения к природе у испытуемых:

– в контрольной группе испытуемых 1 человек показал крайне низкий уровень, 2 человека – низкий, 8 человек – ниже среднего, 10 человек – средний, 2 человека – выше среднего;

– в экспериментальной группе испытуемых 2 человека показали низкий уровень, 8 человек – ниже среднего, 12 человек – средний, 3 человека выше среднего.

Констатирующий эксперимент выявил у большинства школьников 5–6 классов средний и ниже среднего уровни интенсивности отношения к природе. Характеризуя учащегося этого уровня, следует отметить, что природа не воспринимается им как равноценный субъект взаимодействия, эстетическое освоение объектов природы проявляется не в полной мере, слабо сформирована отзывчивость на витальные проявления объектов природы, отсутствует объективность в оценке своих поступков в отношении к природе. При среднем уровне сформированности когнитивного компонента учащийся не может обойтись без посторонней помощи и педагогического сопровождения при поиске информации экологического содержания. Учащийся готов включаться в практическую природоохранную деятельность,

которую организуют другие, при этом его активность не выходит за рамки, заданные ситуацией.

В связи с тем, что большинству участников эксперимента соответствует данная характеристика, мы считаем целесообразным вовлечение школьников 5-6 классов в экологическую проектную деятельность посредством предметной области «иностранный язык» для развития их экологического мировоззрения и подготовки к участию в школьных международных эколого-образовательных проектах. При этом мы считаем важным выявление уровней интенсивности отношения к природе на всех этапах исследования. Это даст возможность определить текущее состояние данного процесса и отследить у учащихся появление новых качеств личности для их дальнейшего развития.

Соблюдение определенных нами педагогических условий в процессе реализации экологического проекта в предметной сфере «иностранный язык», проводимого в общей школе, отразится, по нашему мнению, на всех четырех компонентах интенсивности отношения к природе и внесет определенный вклад в процесс формирования эколого-ориентированной личности.

Мы также считаем, что предлагаемая нами к реализации методика, в основу которой заложена модель «копирование–взаимодополнение–творческое развитие» (по Е. А. Рипачевой) [5], расширит рамки видения российскими школьниками экологических проблем от локальных (краеведческих) до национальных и глобальных; поможет формированию толерантного отношения к ценностям иных культур; познакомит с жизнью и природоохранной деятельностью сверстников в других странах, даст возможность участвовать в совместных международных эколого-образовательных

проектах и программах, и главное, активизирует природоохранную деятельность школьников в своем регионе.

Библиографический список

1. *Боговик Н. В.* Язык как ведущее средство поликультурного воспитания // Мир науки, культуры, образования. – 2008. – №5. – С. 265–267.
2. *Бродовская З. В.* Экологическое воспитание личности как ценностная компонента современного образования // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №5 – С. 130–134.
3. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 2005. – 304 с.
4. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. – Мн: Изд-во В. М. Скакун, 1998. – 896 с.
5. Публичный отчет 2011-2012 учебный год. Официальный сайт МАОУ Гимназия №6 «Центр Горностай». – 2007 [Электронный ресурс]. Дата обновления: 2012. URL: <http://gornostay.com/> (дата обращения 15.09.2014).
6. *Рипачева Е. А.* Модели интеграции отечественного и зарубежного опыта формирования экологической культуры // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – № 31. – С. 469–473
7. *Тайлакова Е. А.* Воспитание экологической культуры детей и молодежи в Финляндии и Швеции // Вестник Башкирского университета. – 2012. – Т.17. – №3. – С. 1398–1402.
8. *Тайлакова Е. А.* Интеграция отечественного и европейского опыта экологической проектной деятельности школьников // Известия Кабардино-Балкарского государственного университета. – 2013. – Т. III. – №1. – С. 99–103.
9. *Уткин А. И.* Глобализация: процесс и осмысление. – М.: Логос, 2001. – 271 с.
10. *Ясвин В. А.* Психология отношения к природе. – М.: Смысл, 2000. – 456 с.
11. *Abdulkhakova E., Beloborodova N.* Pedagogical conditions of forming of ecological-oriented personality of the students // European Applied Sciences. – 2013. – No 9, 1(2). – Pp.90.
12. *Phillips D.* Projects with Young Learners [Text] / D.Phillips. – Oxford University Press, 1999. – 180p.

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ: ДИАЛОГ О ВОСПИТАНИИ

В период со 2 по 4 декабря 2014 года в ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет» прошел VII Сибирский педагогический семинар, организованный кафедрой педагогики и психологии ИИГСО в рамках Программы стратегического развития университета и приуроченный к 45-летию кафедры. Проведенный семинар продолжает традицию предыдущих психолого-педагогических семинаров, ставших эффективной площадкой для разностороннего обсуждения актуальных проблем воспитания. В этот раз акцент был сделан на взаимодействии педагогической и психологической наук в практике воспитания. Эта идея и отразилась в названии VII Сибирского педагогического семинара: «Педагогика и психология: диалог о воспитании».

В семинаре приняли участие учёные из Москвы, Красноярска. а также представители педагогической и психологической наук НГПУ, НИПКипРО, аспиранты и магистранты. В заседаниях секций, обсуждении выступлений и мастер-классах участвовало 80 коллег.

Организационной основой семинара была пленарная часть, в рамках которой участников приветствовали проректор НГПУ по научной работе *Б. О. Майер*, директор ИИГСО д-р. ист. наук, проф. *О. Н. Катионов*, зав. кафедрой педагогики и психологии, д-р пед. наук, проф. *Т. А. Ромм*, а также деятельность 6 секций, работающих в режиме панельной дискуссии. С основными докладами выступили: кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Института психолого-педагогических проблем детства Российской Академии Образования *Михайлова Нина Николаевна* (г. Москва) с докладом «Профессиональная позиция педагога и психолога»; кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования Московского Городского Педагогического Университета *Егоров Илья Вадимович* – «Гражданское мировосприятие личности: постановка проблемы в координа-

тах личностной зрелости и просоциальной активности»; доктор педагогических наук, профессор, декан факультета педагогики Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета (г. Москва) *Склярова Татьяна Владимировна* («Диалог социального воспитания и религиозной культуры в процессе духовно-нравственного развития школьников»); кандидат психологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии ИЕСЭН «НГПУ», научный руководитель Областного центра диагностики и консультирования, *Чепель Татьяна Леонидовна* («Психологическая служба в образовании: мечты, реальность и возможность самоопределения»); кандидат педагогических наук, PhD, директор Департамента образовательных программ, академический директор Аспирантской школы по образованию Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (г. Москва) *Сидоркин Александр Михайлович* («Экономика отношений»); кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии ИИГСО «НГПУ» *Аникеева Нелли Петровна* («Диалогическое взаимодействие в психолого-педагогическом пространстве»).

Необходимо отметить, что все выступления отличались не только содержательностью, но и полемической остротой, что вызвало заметный интерес слушателей и порождало активное обсуждение. Помимо работы секций, *Александр Михайлович Сидоркин, Нина Николаевна Михайлова, Семён Михайлович Юсфин* провели мастер-классы, которые также позволили актуализировать отдельные вопросы педагогики и психологии: методология научного поиска в педагогических исследованиях; практика педагогической поддержки в работе с учащимися и др.

VII Сибирский педагогический семинар продемонстрировал высокий уровень интеллектуальных поисков московских и сибирских педагогов и психологов, позволил увидеть явные точки соприкосновения

двух гуманитарных дисциплин и возможности продуктивного сотрудничества; выявил и некоторые противоречия в подходах, которые активно обсуждались. Все это дает основания думать, что прошедший семинар открывает новые возможности для специалистов в области воспитания.

По итогам семинара издан сборник материалов, в который вошли 27 публикаций, включая приглашенных коллег, преподавателей и аспирантов кафедры педагогики и психологии ИИГСО. В сборнике отражены все основные дискуссионные точки зрения и темы, которые прозвучали в ходе семинара.

В. П. Пивченко

*кандидат педагогических наук, доцент,
Новосибирск*

18-19 февраля 2015 года на базе ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет» состоится XI Международная научно-практическая конференция **«Педагогический профессионализм в образовании»**, посвященная 80-летию НГПУ. Конференция проводится в рамках реализации исследовательского гранта Президента Российской Федерации по государственной поддержке ведущих научных школ в области знания «Общественные и гуманитарные науки» – НШ-2486.2014.6.

Справки: тел.: (383) 244-12-22; 8-9137752006; e-mail: matveeva@academ.org

14-15 апреля 2015 г. Институт истории, гуманитарного и социального образования НГПУ проводит Всероссийскую научно-практическую конференцию **«Исторический факультет НГПУ в образовательном, исследовательском, социокультурном пространстве России»**, посвященную 80-летию исторического факультета (Института истории, гуманитарного и социального образования) и 90-летию проф. Т. Н. Троицкой. Торжественные мероприятия и заседание секции «Археологические изыскания в Западной Сибири и на сопредельных территориях», посвященные 90-летию проф. Т. Н. Троицкой, состоятся 13 мая 2015 г. Справки: e-mail: aprilsun2015@mail.ru;

16 – 17 апреля 2015 года Институт детства Новосибирского государственного педагогического университета проводит ежегодную Всероссийскую с международным участием научно-практическую конференцию **«Современные проблемы психолого-педагогического сопровождения детства»**, посвященную 80-летию НГПУ.

Справки: e-mail: id.nspu@mail.ru

23-25 апреля 2015 года на базе Советского социально-аграрного техникума имени В. М. Клыкова (г. Курск) будет проходить XI международная научно-практическая конференция **«Социально-нравственное становление личности в культурно-образовательной среде Отчего края»**. Конференция проводится в рамках Межрегионального фестиваля научного и художественного творчества молодежи, посвященного Дню славянской письменности и культуры и памяти народного художника России В. М. Клыкова, является одним из этапов открытого социального проекта «Родные истоки»

Справки: тел. +7(47158)2-18-06, +7(47158)2-10-56; e-mail: matveeva@academ.org, konf-sovsat@mail.ru; Интернет-сайт техникума: <http://sovsat.ru>

СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, В ПРИЕМНЫХ СЕМЬЯХ

Лаврентьева, З. И. Приемная семья как социально-педагогический феномен : монография / З. И. Лаврентьева. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2014. – 218 с. ISBN 978-5-00023-493-8

2015 год – юбилейный для Новосибирского государственного педагогического университета. Это время подведения итогов, определения перспектив, представления результатов научной деятельности студентов и преподавателей. В этой связи презентуем недавно вышедшую монографию одного из ведущих преподавателей НГПУ, доктора педагогических наук, профессора кафедры педагогики и психологии ИИГСО Лаврентьевой Зои Ивановны.

Монография посвящена исследованию проблем воспитания детей в приемных семьях. В ней отражены результаты многолетней исследовательской деятельности автора, удачно сочетаются теоретический анализ и обобщение опыта практической работы с родителями из приемных семей. Монография вышла в свет в год выпуска первой группы приемных родителей, которые получали высшее образование по специальности «социальная педагогика» на отделении заочного обучения ИИГСО. В течение пяти лет З. И. Лаврентьева руководила научно-исследовательской мастерской, в которую входили студенты, имеющие статус приемных родителей. Каждая мысль, высказанная в монографии, многократно проверялась на лекционных и семинарских занятиях глубоко заинтересованных слушателей, уточнялась в экспериментах, апробировалась на дискуссионных площадках научных конференций.

Анализируемое издание, несомненно, имеет важнейшее значение для современной ситуации российского общества, реализующего Национальную Стратегию в интересах детей. Ведущей идеей в отношении детей-сирот и детей, оставшихся без попечения

родителей, в Стратегии признается защита права каждого ребенка жить и воспитываться в семье. Наряду с такими традиционными формами семейного устройства, как усыновление (удочерение), опека и попечительство, стремительно развивается утверждённая Семейным кодексом РФ 1996 года инновационная форма – приемная семья. Только в Новосибирской области в 2014 году воспитание детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, осуществлялось в 1570 приемных семьях. Детей в этих семьях – более 3200. Приемная семья создается на основе договора о передаче детей на воспитание в семью, родители (один из родителей) которой получают вознаграждение за свою воспитательную деятельность. Это профессиональная воспитательная деятельность приемных родителей.

Как справедливо отмечает З. И. Лаврентьева, в общественном сознании и даже в позиции приемных родителей зачастую приемная семья воспринимается как обобщенная категория, означающая прием некровного ребенка в свою семью. Смещение усыновления, опеки и приемной семьи приводит ко многим проблемам, в том числе и к проблеме возврата ребенка. Автор ставит своей целью показать особенности именно приемной семьи. И показать их в современной ситуации, когда приемная семья выступает социально-педагогическим феноменом – явлением, не имеющим строгого научного объяснения, не подтвержденным достаточным количеством научных исследований о закономерностях жизнедеятельности приемной семьи.

В первой главе монографии раскрываются методологические ориентиры исследования феномена приемной семьи. Автор показывает, как методологические подходы могут перераспределить внимание от изучения «особых условий для ребенка» к выявлению «условий использования объективных ресурсов приемной семьи». Целью феноменологического исследования яв-

ляется раскрытие структуры того или иного переживания и смысла, который имеет для человека определенный предмет, ситуация, событие или какой-то аспект собственной жизнедеятельности. Основная цель феноменологического подхода в изучении приемной семьи заключается в том, чтобы выявить, как шаг за шагом осознается сама идея принятия ребенка в семью, как это осознание отражается на реальности семьи. По сути, феноменологический подход служит поиску «неопровержимых данных», «стабильных очевидностей», заложенных в сознании участников педагогической реальности приемной семьи. Феноменологический подход предоставляет возможность прийти к пониманию внутреннего мира приемного ребенка и приемного родителя, соприкоснувшись с его опытом, доверяя его самостоятельным выводам и объяснениям, разворачивая глубинные смыслы и ценности выборов.

В рамках феноменологического подхода представлен авторский метод исследования приемной семьи – педагогический спектральный анализ. Он включает в себя определение массива (спектра) исследования, его сфокусированной направленности на понимание отношений в приемной семье, преломления самоидентичности ребенка в воспитательной среде семьи и отражения влияния приемной семьи на дальнейшей самостоятельной жизни ребенка.

В монографии глубоко раскрыты теоретические закономерности функционирования приемной семьи. Научная новизна этой главы монографии заключается в том, что автором предложена классификация педагогических функций приемной семьи. К интровертивным педагогическим функциям, выполняемым внутри семьи, отнесены рекреационная, охранно-защитная, коммуникативная, терапевтическая, компенсационная функции и функция экстрагирования; к экстравертивным, выполняемым для общества, – адаптационная, образовательно-социализирующая, воспитательная, коррекционная, реабилитационная функции. Доказывается закономерность, что чем шире и объемнее выполняются функции, тем успешнее происходит общее развитие приемного ребенка.

Значительное место в монографии уделено общим закономерностям семейного вос-

питания детей и особенностям воспитания приемных детей в условиях семьи как специально созданного социального института. В связи с этим автор предлагает рассматривать приемную семью как особую среду жизнедеятельности ребенка, позволяющую с помощью естественных ресурсов семьи и целенаправленного профессионального воспитания разрешать социальные проблемы ребенка, обеспечивать ему поступательное продвижение к самопознанию, самопознанию и формировать у него способности наиболее полно реализовать себя как человека в открытом обществе.

Логичным продолжением исследования целей и функций приемной семьи стала глава о теории и практике ее социально-педагогического сопровождения. Автор подчеркивает мысль о том, что сами приемные родители непременно должны быть участниками команды специалистов, которые осуществляют процесс сопровождения. В процесс сопровождения включаются и сами дети. Отсюда и цель социально-педагогического сопровождения (способствовать поиску оптимальных решений организации жизнедеятельности приемной семьи), принципы организации социально-педагогического сопровождения (активности приемной семьи, преимущественного права семьи и ребенка на принятие решений, снижение рисков выбора при принятии решений).

Несомненное практическое значение имеют рекомендации по специфике организации сопровождения на этапе создания приемной семьи; на этапе развертывания повседневной жизнедеятельности и во время кризисных ситуаций. Актуально для современной практики сопровождения предложение автора о создании групп общественных независимых экспертов при конфликтных ситуациях между приемными семьями и органами опеки и попечительства.

Наконец, в последней главе монографии раскрыты национальные традиции и международный опыт жизнедеятельности приемных семей. Этот раздел имеет принципиальное значение в ситуации отстаивания нашей страной права для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, жить и воспитываться в семье с традиционными духовно-нравственными ценностями, взаимной любовью и заботой, взаимной ответ-

ственностью и личностной индивидуальностью. Позиция автора состоит в том, чтобы научить приемных родителей глубоко и компетентно анализировать международный опыт, чтобы при использовании зарубежных научных открытий и практики деятельности приемных семей максимально соблюдать национальные интересы.

Содержание, стиль изложения материала и тщательно подобранная библиография позволяют сделать вывод о том, что автор очень внимательно относится к результатам научных исследований по проблемам воспитания приемных детей; показывает динамику новых знаний в воспитании приемных детей за последние десятилетия; вскрывает риски и опасности воспитания детей в нересурсных приемных семьях; представляет собственную научную концепцию изучения жизнедеятельности приемных семей. Подкупает устойчивая гуманистическая позиция

автора, ее вера в педагогические силы приемных семей и бесконечные ресурсы детей.

Надеемся, что монография получит свое продолжение, потому что в Институте истории, гуманитарного и социального образования продолжают обучаться приемные родители, плодотворно действует студенческая научно-исследовательская мастерская (СНИМ ВМЕСТЕ), разворачивается опытно-экспериментальная работа магистрантов на базе Муниципального казенного учреждения г. Новосибирска «Центр содействия семейному устройству детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, подготовки и сопровождения замещающих семей «Созвездие»». Вдохновителем и научным руководителем этих проектов выступает З. И. Лаврентьева – автор рецензируемого издания и, не сомневаемся, будущих полезных для педагогической науки и практики книг.

Т. В. Фурьева

*доктор педагогических наук, профессор,
Красноярск*

КРИТИКА. БИБЛИОГРАФИЯ

**АВТОРСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКЕ
В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Царева, С. Е. Методика преподавания математики в начальной школе : учебник для студ. учреждений высш. образования / С. Е. Царева. – М. : Издательский центр «Академия», 2014. – 496 с. ISBN 978-5-4468-0343-9

Издание любого полноценного вузовского учебника по методике преподавания конкретного предмета в школе – это всегда значимое событие. Особенно в период реформ. Таким значимым событием является издание крупнейшим издательством «Академия» учебника для студентов вузов профессора Новосибирского государственного педагогического университета Царевой Светланы Евгеньевны «Методика преподавания математики в начальной школе». Мы знаем Светлану Евгеньевну как автора многих работ по проблемам математического образования, в которых представлены идеи гуманитаризации образования, направленности обучения младших школьников на становление и развитие учебной деятельности, на приобщение детей к математической культуре, на раскрытие смыслов изучаемого. Мы знаем ее как преподавателя, много лет участвующего в подготовке учителей, в повышении их квалификации, как руководителя нескольких успешно защищенных кандидатских диссертационных исследований, как автора и члена редакционного совета авторитетнейшего журнала «Начальная школа». Написание учебника для обеспечения методической подготовки будущих учителей начальных классов именно этим автором можно считать поэтому закономерным.

Учебник соответствует двум Федеральным государственным образовательным стандартам: ФГОС ВПО и ФГОС НОО. Он начинается с характеристики самого понятия методической подготовки учителя, будущего учителя к обучению детей математике, к воспитанию и развитию учащихся средствами математики и средствами обучения математике. В главе, посвященной методической подготовке, определяется место методической подготовки в системе профессиональной подготовки учителя, задается результат такой подготовки как готовность к

осуществлению соответствующей педагогической деятельности, подчеркивается важность каждой составляющей такой готовности – информационной, деятельностной и мотивационно-личностной. Интересен учебник и тем, что теоретические, общие суждения иллюстрируются примерами живых учебных ситуаций из практики, что облегчает понимание и решает задачу обучения реализации педагогических идей в практике. Пожалуй, впервые задача мотивации будущего учителя к деятельности обучения математике рассматривается как задача взаимодействия преподавателя и студента. Вот цитата: «Чем может быть интересна деятельность обучения математике (а также воспитания и развития) детей от 6 до 11 лет? Каждый найдет, должен найти ответ на этот вопрос сам в ходе изучения учебных курсов, общения с преподавателями, сокурсниками, детьми, учителями. ... Обучение математике привлекательно тем же, чем и любая педагогическая деятельность. Например, радостью общения с детьми. ... Счастлив учитель, умеющий учиться у детей! ... Любовь к профессии – это не только природная предрасположенность, но еще и труд, труд ума и души. Изучение курсов методико-математической подготовки – поле для такого труда.»

Содержание учебника С.Е. Царевой соответствует современным тенденциям развития педагогического образования. В нем представлены новые содержательные линии образовательной области «Математика» в начальной школе: логическая, алгоритмическая, вероятностно-стохастическая, логическая. Методические рекомендации, ответы на вопросы «Как?» даются как возможные, в нескольких вариантах, как допускающие разные варианты действий. Все это побуждает студента к активной работе с текстом. Большое внимание в учебнике уделяется мотивации детей к изучению математики, включению детей в самостоятельную познавательную, учебную, исследовательскую деятельность.

В учебнике представлен целый ряд педагогических, методических находок, позволяющих ученикам делать открытия,

изобретения способов решения задач, обеспечивающих превращение изучаемого в лично-значимое, живое знание. Стиль изложения высокий научный и одновременно доступный, «приглашающий к разговору», живой, эмоциональный и понятный.

Вот один пример такой эмоциональности, а в учебнике можно найти много подобных примеров. «Опробовав такой способ представления деления к нескольким случаям, учащиеся третьего класса (в котором дети сами попросили учительницу поработать с дробями, а то им, видите ли, «обычные» числа надоели) пришли к неожиданному для учителя предположению: при делении дроби на дробь достаточно разделить числа над чертой и числа под чертой, записав результаты соответственно над чертой и под чертой. Для приведенного случая: $12 : 4 = 3$, $35 : 7 = 5$ и $12/35 : 4/7 = (12 : 4)/(35 : 7) = 3/5$. Результат правильный! Но ведь мы, взрослые, закончившие школу, знаем, что «взрослый» способ деления дробей иной?!».

Экспериментируем, сравнивая результаты, полученные «по-детски» и «по-взрослому»: $16/27 : 4/9 = (16 : 4)/(27 : 9) = 4/3$ и $16/27 : 4/9 = 16/27 \cdot 9/4 = (16 \cdot 9)/(27 \cdot 4) = 4/3$ (пришлось прибегнуть к «взрослому» сокращению дробей). Результаты правиль-

ные! И какое простое правило! Что же это мы в своем детстве учили другое, громоздкое и непонятное, правило?! Дети были в восторге! Мы еще только в начальной школе, а уже такой прекрасный способ обнаружили! Но эйфория открытия и горечь сожаления о «напрасно потраченных годах» несколько угасла, когда попались дроби, где числа «не делятся»: $9/14 : 4/5$. Правда, мы, взрослые, нашли и тут возможность применить «детский» способ деления, воспользовавшись основным свойством дроби: $9 \cdot 4 \cdot 5/14 \cdot 4 \cdot 5 : 4/5 = (9 \cdot 4 \cdot 5) : 4/(14 \cdot 4 \cdot 5) : 5 = 9 \cdot 5/14 \cdot 4$. Вот и появился наш «взрослый, громоздкий» способ, и мы к нему перешли от еще более громоздкого.

В результате и взрослые в лице учительницы, и дети, обнаружившие «детский» способ деления дробей, пришли к выводу: «детский» способ хорош только для «делящихся», а «взрослый» – для всех дробей, но в особенности, когда «детский» не работает. И что дроби – интересные персоны, узнать о которых поподробнее можно как из собственных размышлений, так и из книг, Интернета, общения со знающими людьми.

В заключение хочу пожелать студентам поскорее познакомиться с учебником, включить его в свой арсенал средств профессиональной подготовки.

В. Я. Синенко

член-корреспондент РАО,

доктор педагогических наук, профессор,

Новосибирск

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И РЕФЛЕКСИВНОЙ ПРАКТИКИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Найн, А. Я. Теоретические основы рефлексивного управления образовательным учреждением : монография / А. Я. Найн. – Челябинск : Уральская академия, 2014. – 292 с. ISBN 978-5-91216-418-1

Не часто у специалиста появляется желание взяться за новую книгу с намерением прочитать ее от «корки до корки». Обычно листаешь, мельком смотришь сноски и задерживаешься только на разделах, которые особенно интересуют. Именно с такой целью брал и я в руки данную монографию. И вскоре понял, делаю ошибку: работа заслуживает самого внимательного прочтения. Принялся штудировать ее со всей тщательностью. Зная круг профессиональных интересов челябинского автора А. Я. Найна по ряду интересных исследовательских проектов, я убедился, что работа, предложенная им широкой аудитории, обращена к самым насущным потребностям специалистов в области управления образованием.

Не секрет, что среди педагогов немало таких, кто довольствуется ролью диктора готовых текстов и именно их ждет от пособия, журнала, книги. Записать или переписать то, что изложил в лекции или статье какой-то ученый, и, не мудрствуя лукаво, пересказать прочитанное – и все в порядке. Таких педагогов данная работа не удовлетворит, скорее, вызовет раздражение. Монография как раз предлагает помудрствовать. Написанная с таким расчетом работа не может, как правило, стать прямым подспорьем подготовки к «завтрашнему» семинару, но зато содержание ее несет отпечаток долговременности и универсальности.

Если говорить об основной мысли книги, то она о взаимосвязи и взаимодействии педагогической теории и рефлексивной практики управления образовательной организации. Как известно, управленческая деятельность требует от ее субъекта стратегического мышления, на становление которого решающее влияние оказывает способность к эффективной коммуникации,

инновационный потенциал личности, аналитические и прогностические способности, а также способность к культурно

организованной рефлексивной деятельности (В. Л. Метаева). Этой мысли в книге придается особое значение, так как только отрефлексированный опыт прошлых коммуникаций, событий и их результатов дает возможность руководителю современной образовательной организации успешно осуществлять свою деятельность.

Именно с таких позиций подходит автор к определению сущности профессиональной рефлексии в педагогике, которая заключается в ее данности и необходимости, и даже неизбежности для огромного пласта человеческой жизни и деятельности, связанного с профессией. И далее, как отмечается в работе, ссылаясь на собственный опыт управленческой деятельности: чем более высокий уровень профессионализма, тем в большей степени рефлексивная составляющая предопределяет успешность «управленческих деяний», но только тогда эта рефлексия организована, когда все упорядочено и достаточно актуализировано.

Начав с философского анализа профессиональной рефлексии внутри управленческой деятельности, внутри одной науки, внутри одной дисциплины «школоведения», автор далее рассматривает психолого-педагогические аспекты интеграции высшего профессионального образования в сфере физической культуры, вплоть до прикладных, таких, например, как роль оценки в деятельности педагога. При этом теоретически и анализ различных проблем в той или иной мере увязан с практикой. Далее логично следует критическое осмысление полученных результатов, что порождает функцию коррекции исполнительской деятельности. Таким образом, уже первичные управленческие функции рефлексивны по своей природе, поскольку существуют благодаря механизму рефлексии.

Главы книги (их пять) по содержанию дополняют друг друга. В них постоянно затрагиваются – каждый раз по-своему – такие важные процессы и понятия, как интеграционные подходы, интеграционно-рефлексивная модель, целевые образовательные конструкты, опережающий характер образования, практикоориентированная деятель-

ность (практическая и учебная), а в качестве экзаменаторов, форм и приемов образовательной практики выступают общие познавательные, психолого-педагогические закономерности. И наоборот, вполне заурядные, типичные факты экзаменуют тот или иной тезис.

Доброе дело сделал автор монографии, внедрив в обиход понятие об опережающем характере обучения управлением образовательной организации, без чего всякие рассуждения об активности и эффективности образования становятся беспредметными. Думается, что нужно лишь определенное сказать, что личностная (субъектная) значимость и объективная нужность знаний рефлексивного управления – вещи далеко неравнозначные. Более того, взаимоотношения их противоречивы и конфликтны. Надо полагать, что это предмет дальнейших исследований, хотя автор и касается его, однако лишь в связи с вопросом о характере мотивации управленческой деятельности.

В работе А. Я. Найна настойчиво утверждается мысль о рефлексии как процессе приоритетного изыскания, проводимого на основе единства поискового и нормативного, со своей особой логикой, этапами развития проблемной ситуации на перспективу и принципами управления образовательной организацией. Автор видит смысл рефлексивного управления в том, чтобы было получено не «реально ожидаемое состояние», к которому надо приспособливаться, а «проблемное состояние», т. е. комплекс управленческих задач, которые надо решать сейчас и сегодня. Поэтому так принципиально существенен результат поиска – выявление ожидаемого проблемного управленческого состояния.

Именно на выявление не только в рефлексивном управлении образовательной организацией, но и качеством учебного процесса ожидаемых проблемных состояний, на преодоление назревающего разрыва между сущим и должным, между действительным и желательным, направлена мысль автора. Такой подход позволил изложить опыт систематизации психолого-педагогических проблем сущности и структуры рефлексивной компетентности педагога профессиональной школы. При этом ученый утверждает необходимость создания типовых методик их подготовки для каждой отрасли, региона,

каждого конкретного исследования.

Разумеется, не все в данной работе бесспорно, по ряду вопросов можно

не согласиться с позицией автора. Однако это свидетельствует лишь о том, что такие вопросы должны стать предметом дальнейшего изучения и обсуждения. Одна из особенностей рецензируемой работы – сочетание научности и доступности изложения. Выводы, как правило, подкреплены результатами анализа эмпирического материала. Однако утверждения, основанные на анализе отдельных фактов, сегодня уже никого не убеждают. Но, стремясь к получению обширных статистических данных, нельзя пренебрегать и подробным анализом конкретных, ярких фактов. Как представляется, последнее требование недостаточно соблюдается в рецензируемой книге. Мы не найдем здесь подробного описания опыта работы преподавателя или руководителя образовательной организации различного типа. А такой опыт мог бы послужить хорошим примером для начинающих исследователей.

Как и во всякой научной работе, тем более, по слабо разработанной проблеме школоведения, в книге можно обнаружить и спорные моменты, побуждающие к дискуссии или возражениям.

Так общее изложение проблем значительно выиграло, если бы автор предварительно сформулировал основные методологические критерии выделения рефлексивного управления как относительно самостоятельной отрасли теоретико-прикладного знания. Вместе с тем, было бы интересно знать, насколько они отражают потребности самой рефлексивно-управленческой деятельности высшей школы. Это позволило бы не только подтвердить практическое значение «управленческой педагогики», но и показать, какие ее стороны нуждаются в дальнейшей теоретической разработке, в методическом обосновании.

То, что монография Заслуженного деятеля науки России А. Я. Найна вызовет повышенный интерес у многочисленной аудитории читателей, не вызывает сомнения. При ее переиздании целесообразно более «технологично», выражаясь языком автора, изложить все то, что относится к собственно управленческому общению. И особенно необходимо подробнее показать разноо-

бразные психоэмоциональные приемы преодоления руководителем предконфликтных и конфликтных ситуаций. Было бы весьма интересно показать типологию педагогических действий руководителя в подобных ситуациях, полезен дополнительный материал по использованию социально-педагогических методов в работе с кадровым резервом,

рекомендуемый на повышение.

И, наконец, в исследованиях подобного рода хотелось увидеть рекомендации по повышению работоспособности руководителя образовательной организации, поддержания в нем состояния социального оптимизма, радостного восприятия людей, бережного отношения к себе и своей семье.

В. А. Беликов

*доктор педагогических наук, профессор
Магнитогорск*

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Научное периодическое издание «Сибирский педагогический журнал» включён в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук (в редакции от 2014 г.).

1.2. Журнал публикует материалы по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования: научные статьи, научные обзоры, научные рецензии, отзывы.

1.3. Авторы предоставляют 2 рецензии за подписью доктора или кандидата наук по специальности, заверенные в установленном порядке.

1.4. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям и рекламные материалы.

1.5. Редакционный совет и редакционная коллегия производят отбор поступивших материалов и распределяет их по постоянным рубрикам. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.6. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.7. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде. В электронном виде материалы передаются по электронной почте и размещаются на сайте журнала.

1.8. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.9. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

1.10. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

1.11. Публикация статей в журнале и доставка журнала авторам осуществляется на основании договора об оказании услуг по редакционной подготовке и публикации авторского материала в периодическом научном издании «Сибирский педагогический журнал». Извещение о благотворительном взносе высылается автору только после того, как по итогам рецензирования принято положительное решение о возможности публикации представленной статьи.

1.12. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

2. ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ И РУКОПИСЯМ

2.1. Автор предоставляет в редакцию текст статьи, 2 рецензии, заявку (*Пример 4*) и экспертное заключение о возможности опубликования статьи (*Пример 5*) в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word.

2.2. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также – пристатейные материалы на русском и английском языках:

- а) УДК;
- б) данные об авторе;

- в) заглавие статьи;
- г) аннотация;
- д) ключевые слова;
- е) библиографический список

(Пример 1).

2.3. Объем статьи может составлять до 20 тыс. печ. знаков. Рукописи, превышающие указанный объем, допускаются к рассмотрению по согласованию с редакцией. Содержание и структура текста должны включать следующие обязательные элементы:

- постановка задачи (вопрос, на который дается ответ в статье);
- научная экспозиция, целью которой является введение в проблему;
- анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи;
- исследовательская часть;
- система доказательств и научная аргументация;
- результаты исследования;
- научный аппарат и библиография.

Статья должна быть написана языком, понятным не только специалистам в данной области, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы. Для этого может потребоваться дополнительное объяснение специализированных научных терминов.

Текст печатается в формате Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5. Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть автоматически пронумерованы. Имена иностранных авторов в тексте статьи приводятся на языке оригинала.

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи. В тексте аннотации необходимо указывать цель работы, методологию исследования, основные достижения и выводы. Текст должен отличаться содержательностью, компактностью и отсутствием лишней для читателя информации. Приветствуется следование структуре статьи. Объем аннотации – 1 000 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный, выравнивание по ширине, отступа первой строки нет; интервал после абзаца 12 пт).

При составлении аннотации на английском языке необходимо обращаться к общим требованиям ГОСТа 7.9–95, регламентирующим нормы составления реферата и аннотации. Аннотация должна состоять не менее, чем из 100–250 слов и не более 300 слов.

2.5. Ключевые слова: 5–10 слов, по которым статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах. Шрифт Times New Roman, кегль 11, интервал одинарный, отступа первой строки нет, интервал после абзаца 12 пт. .

2.6. Библиографический список. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме. Список оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке, при цитировании – страницы.

(Пример 2).

2.7. Список литературы на латинице (References). Пристатейный список литературы на латинице (References) должен быть оформлен согласно принятым международным библиографическим стандартам (например, Harvard reference system, APA –American Psychological Association, Chicago author-date system и др.). Описания можно создавать автоматически по предлагаемым стандартам для разных видов публикаций (статья, книга и т.д.). Пример ссылки на такие сайты: <http://www.easybib.com/>; <http://www.bibme.org/>

(Пример 3).

2.8. Рисунки и таблицы. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Сур, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный).

Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

3. ПОРЯДОК РАБОТЫ С РУКОПИСЬЮ В РЕДАКЦИИ

3.1. Авторы регистрируют свои материалы на сайте журнала.

3.2. После получения материалов научной статьи ведущий редактор журнала проводит оценку правильности оформления и достаточности полученных материалов. В случае отклонений от установленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте с формулировкой «Не соответствует требованиям оформления».

3.3. Зарегистрированные материалы научной статьи направляются для рассмотрения на рецензию. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи. Рецензентом не может быть автор или соавтор рецензируемой работы. Рецензии обсуждаются редколлегией журнала и служат основанием для принятия или отклонения рукописей.

3.4. Рецензия должна содержать:

- оценку существа работы и возможности ее публикации в журнале;
- конкретное перечисление ошибок в методологии и инструментарии (если они есть);
- предложения по доработке текста

3.5. При положительной рецензии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала. Автора уведомляют о включении статьи в план публикации. Сроки и очередность опубликования устанавливаются редакцией с учетом количества статей, находящихся в плане публикации соответствующего тематического раздела журнала. Как правило, срок приема статей для издания очередного номера устанавливается не позднее, чем за два месяца до месяца выхода.

3.6. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования в случае доработки, ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

3.7. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Автор должен отправить пересмотренный вариант статьи не позднее чем через две недели после получения рецензии и замечания редактора. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

3.8. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ. Статья передается на рецензирование без указания каких-либо сведений об авторах. Сведения о личности рецензента также являются конфиденциальной информацией. Нарушение конфиденциальности возможно только с согласия рецензента по запросу автора.

3.9. Редакция оставляет за собой право отклонения статей в случае неспособности или нежелания автора учесть пожелания редакции. При наличии отрицательных рецензий на рукопись от двух разных рецензентов или одной отрицательной рецензии на ее доработанный вариант статья отвергается без рассмотрения другими членами редколлегии.

Редакционная политика журнала основывается на традиционных этических принципах российской научной периодики, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций (Россия, Москва)

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская 28, НГПУ,
редакция «Сибирского педагогического журнала»

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nspu.ru; tromm@mail.ru

Пример 1. Оформление статьи

УДК 370.186

Морозова Ольга Александровна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры ..., Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, Новокузнецк

Абрамов Юрий Петрович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры..., Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, Новокузнецк

ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье обоснована необходимость реализации культурологического, аксиологического, компетентностного, задачного, акмеологического, личностно ориентированного подходов, обладающих значительным потенциалом для активной включенности будущих педагогов в разные виды культурно-творческой деятельности, при проектировании развития культуры творческой самореализации личности с учетом специфики непрерывного педагогического образования.

Ключевые слова: интеграция; непрерывное педагогическое образование; культура творческой самореализации личности.

Текст. Текст. Текст. Текст. Текст.

Библиографический список

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Morozova Olga Vasilievna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the of the Department ..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, Novokuzneck

Abramov Yuriy Petrovich

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, Novokuzneck

INTEGRATION OF PEDAGOGICAL APPROACHES AT DESIGNING OF DEVELOPMENT OF CULTURE OF CREATIVE OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. The article was substantiated necessity for realization of cultural, axiological, competence, problematical, acmeological, person-oriented approaches which have significant potential for active involvement of future teachers in different kinds of culture- creative activity, designing the development the culture of creative self-realizations of the person according the specificity of continuous pedagogical education.

Keywords: integration of pedagogical approaches, a continuous pedagogical education, culture of creative self-realizations of the person

References

- 1.
- 2.
- 3.

Пример 2. Оформление библиографического списка различных видов изданий в соответствии с ГОСТ Р 7.05-2008

Затекстовые ссылки помещаются после основного текста, а при нумерации затекстовых библиографических ссылок используется сплошная нумерация для всего текста документа. В тексте производится отсылка к затекстовой ссылке. Отсылка к затекстовой ссылке заключается в квадратные скобки. Отсылка может содержать порядковый номер затекстовой ссылки в перечне затекстовых ссылок.

Если в отсылке содержатся сведения о нескольких затекстовых ссылках, то группы сведений разделяются точкой с запятой: [13; 26], [74, с. 16 – 17; 82, с. 26].

Если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому документу, то в начале отсылки приводят слова «Цит. по:», например, [Цит. по: 132, с. 14]. Если дается не цитата, а упоминание чьих-то взглядов, мыслей, идей, но все равно с опорой не на первоисточник, то в отсылке приводят слова «Приводится по:», например, [Приводится по: 108]. Если необходимы страницы, их также можно указать: [Приводится по: 108, с. 27].

Ссылки на текстовые источники

1. *Абелева И. Ю.* Речь о речи. Коммуникативная система человека. – М.: Логос, 2004. – 304 с.
2. *Алефиренко Н. Ф.* Спорные проблемы семантики: монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 274 с.
3. *Белл Р. Т.* Социоллингвистика. Цели, методы, проблемы / пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.
4. *Ажеж К.* Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки / пер. с фр. – изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.
5. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
6. *Белянин В. П.* Психоллингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.
8. *Майерс Д. Дж.* Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМа-Пресс, 2000. – 510 с.
9. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.
10. *Основы теории коммуникации: учебник / М. А. Василик, М. С. Вершинин, В. А. Павлов [и др.] / под ред. проф. М.А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.*
11. *Антонова Н. А.* Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А.Кормилицыной, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.
12. *Барт Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.
13. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.
14. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Интернет как средство инкультурации и аккультурации // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.
15. *Войскунский А. Е.* Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.
16. *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.
17. *Школовая М. С.* Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2005. – 174 с.

Ссылки на электронные ресурсы

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. [Электронный ресурс]. URL: http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1 (дата обращения: 05.10.2013).
2. Борхес Х. Л. Страшный сон // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm> (дата обращения: 20.05.2014).
3. Орехов С. И. Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006 [Электронный ресурс]. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgru-21.pdf> (дата обращения: 10.01.2014).
4. Новикова С. С. Социология: история, основы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 464 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Архиватор RAR. – URL: http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar (дата обращения: 17.05.2014).
5. Панасюк А. Ю. Имидж: определение центрального понятия в имиджелогии // Академия имиджелогии. – 2004. – 26 марта [Электронный ресурс]. URL: http://academim.org/art/pan1_2.html (дата обращения: 17.04.2014).
6. Парпалк Р. Общение в Интернете // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря [Электронный ресурс]. URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.2014).
7. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. – 2002 [Электронный ресурс]. Дата обновления: 05.10.2013. – URL: <http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html> (дата обращения: 05.10.2014).

Пример 3. Оформление специального пристатейного списка на английском языке

3.1. Описание русскоязычной монографии: Ссылка на монографию: авторы, год издания (в круглых скобках) *название (транслитерация - курсивом)*, перевод названия на англ. яз. [в квадратных скобках], выходные данные (место издания на англ. яз.: Moscow, St. Petersburg, название изд-ва на англ. яз.: Moscow St. Univ. Publ. или транслитерация собственного названия: Nauka Publ., количество страниц в издании: 570 p.

Пример: Klarin M. V. (1989). *Pedagogicheskaja tehnologija v uchebnom processe* [Educational technology in the educational process]. Moscow: Znaniye Publ., 80 p.

3.2. Описание русскоязычной статьи в научном периодическом журнале: фамилия и инициалы автора (транслитерация), год издания (в круглых скобках), название статьи в транслите, перевод на английский язык [в скобках], название журнала в транслите курсивом, перевод названия на англ. язык [в скобках], указание номера выпуска, английское указание страниц. После описания статьи – указание на язык источника (in Russ.). Также следует указать наличие резюме на английском языке (abstract in Eng.)

Пример: Belyaev G. Yu. (2013) *Aktualnyie napravleniya i modeli vospitaniya v sovremennoj mezhdunarodnoj praktike* [Epistemological problems of the theory of education in the general scientific context]. *Sibirskiy pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal]. No 3, pp. 42-48 (in Russ., abstract. in Eng.)

3.3. Ссылка на другие материалы

3.3.1. сборник конференции:

Zakamennykh G. I. *Organizacija obrazovatel'nogo processa* [Organization of the educational process]. *Vserossijskaja nauchno-metodicheskaja konferencija "Innovacionnye tehnologii v obrazovatel'noj dejatel'nosti"* [Innovative technologies in educational activities. Proc. Sci. and method. conf.]. Nizhny Novgorod: NSTU n.a. R.E. Alekseev Publ., 2012, pp. 4-7. (In Russ.)

3.3.2. Ссылка на диссертацию:

Semenov V. I *Matematicheskoe modelirovanie plazmy v sisteme kompaktnyi tor*. Dokt. Diss. [Mathematical modeling of the plasma in the compact torus. Doct. Diss.] Moscow, 2003. 272 p.

3.3.3. Ссылка на переводную работу (указывать действительное написание фамилий авторов):

Altbach Philip G. Proshloe, nastojashhee i budushhee issledovatel'skih universitetov [The Past, Present, and Future of the Research University]. *Stanovlenie issledovatel'skih universitetov mirovogo klassa* [Formation of world-class research universities]. Moscow: Ves' Mir Publ., 2012, pp. 11-34.

3.3.4. Ссылка на закон:

RF Federal Law «On Education in Russian Federation» dated December 29 2012, No 273-FZ (In Russ.)

3.3.5. Ссылка на документ:

Current status of the Russian pharmaceutical industry and international experience. Materials for the working group of the Commission for Modernization and Technological Development of Russia's Economy. Available at: <http://www.strategy.ru> (In Russ.).

При публикации статьи в зарубежном издании, индексируемом Scopus и Web of Science, ссылку на статью в нашем журнале необходимо оформлять с использованием транслитерации: *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal].

Пример 4. Оформление заявки на публикацию в журнале

Заявка на публикацию в «СИБИРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»

Фамилия _____

Имя _____

Отчество _____

Город _____

Организация _____

Должность _____

Ученая степень _____

Ученое звание _____

Тема статьи _____

Почтовый адрес для отправки авторского экземпляра _____

Телефон для связи _____

E-mail _____

Пример 5. Акт экспертизы о возможности опубликования (На сайте журнала <http://sp-journal.ru>).

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

1/2015

Главный редактор: Т. А. Ромм
Ведущий редактор: Г. С. Чеснокова
Верстальщик: И. С. Заковряшина

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28
Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.
Сайт журнала <http://sp-journal.ru>
E-mail: sp-journal@nsru.ru; tromm@mail.ru

Формат 70×108/16. Печать RISO
Усл.-печ. л. 13,7. Уч.-изд. л.13,5.
Подписан в печать: 17.02.2015 г. Тираж 600 экз. Заказ № 3.

Отпечатано:
630126, ФГБОУ ВПО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28