

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ**  
**УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**  
**«ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
**(ТГПУ)**

# **НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОЗРЕНИЕ**

Научный журнал

**ВЫПУСК 1 (3) 2014**

**ТОМСК  
2014**

### **Главный редактор:**

*В. В. Обухов, доктор физико-математических наук, профессор*

### **Редакционная коллегия:**

*В. В. Обухов, доктор физико-математических наук, профессор (главный редактор);  
К. Е. Осетрин, доктор физико-математических наук, профессор (зам. главного редактора);  
С. И. Поздеева, доктор педагогических наук, доцент (зам. главного редактора);  
Л. А. Беляева, кандидат педагогических наук, доцент;  
М. В. Богуславский, доктор педагогических наук, профессор, чл.-корр. РАО;  
М. П. Войтеховская, доктор исторических наук, доцент;  
Э. Г. Гельфман, доктор педагогических наук, профессор;  
О. Н. Игна, кандидат педагогических наук, доцент;  
В. Н. Куровский, доктор педагогических наук;  
В. В. Лаптев, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, засл. деятель науки РФ;  
И. В. Мелик-Гайказян, доктор философских наук, профессор;  
В. И. Ревякина, доктор педагогических наук, профессор;  
Е. А. Румбешта, доктор педагогических наук, профессор;  
З. И. Скрипко, доктор педагогических наук, профессор;  
А. И. Таюрский, доктор экономических наук, профессор, академик РАО;  
М. А. Холодная, доктор психологических наук, профессор*

### **Научные редакторы выпуска:**

*С. И. Поздеева, В. И. Ревякина.*

### **Учредитель:**

**ФГБОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет»**

Адрес учредителя:

ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061. Тел. (3822) 52-17-58

Адрес редакции:

пр. Комсомольский, 75, оф. 319, Томск, Россия, 634041.  
Тел. (3822) 52-17-94, факс (3822) 52-17-93. E-mail: vestnik@tspu.edu.ru

Отпечатано в типографии ТГПУ:

ул. Герцена, 49, Томск, Россия, 634061. Тел. (3822) 52-12-93

Свидетельство о регистрации средства массовой информации

Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)  
ПИ № ФС77-52642 от 25.01.2013 г.

Подписано в печать: 20.02.2014 г. Сдано в печать: 21.02.2014 г. Формат: 60×90/8. Бумага: офсетная.

Печать: трафаретная. Усл.-печ. л.: 11.125. Тираж: 1000 экз. Цена свободная. Заказ: 792/Н

Выпускающий редактор: Л. В. Домбраускайте. Технический редактор: О. И. Ежова.

Дизайн обложки: А. А. Ракитский, А. А. Власова. Корректор: Н. В. Богданова

© ФГБОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет», 2013. Все права защищены

**MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF RUSSIAN FEDERATION**

**Tomsk State Pedagogical University  
(TSPU)**

# **PEDAGOGICAL REVIEW**

Scientific Journal

**ISSUE 1 (3) 2014**

**TOMSK  
2014**

***Editor in Chief:***

*V. V. Obukhov, Doctor of Physics and Mathematics, Professor*

***Editorial Board:***

*V. V. Obukhov, Doctor of Physics and Mathematics, Professor;*

*K. E. Osetrin, Doctor of Physics and Mathematics, Professor, (Deputy Editor in Chief);*

*S. I. Pozdeeva, Doctor of Pedagogy, Associate Professor, (Deputy Editor in Chief);*

*L. A. Belyaeva, PhD, Associate Professor;*

*M. V. Boguslavskiy, Doctor of Pedagogy, Professor, Corresponding Member of Russian Academy of Education;*

*M. P. Voitekhovskaya, Doctor of History, Associate Professor;*

*E. G. Gelfman, Doctor of Pedagogy, Professor;*

*O. N. Igna, Doctor of Pedagogy, Professor;*

*V. N. Kurovskiy, Doctor of Pedagogy;*

*V. V. Laptev, Doctor of Pedagogy, Professor, Member of Russian Academy of Education, Honoured RF Scholar;*

*I. V. Melik-Gaykazyan, Doctor of Philosophy, Professor;*

*V. I. Revyakina, Doctor of Pedagogy, Professor;*

*E. A. Rumbeshta, Doctor of Pedagogy, Professor;*

*Z. I. Skripko, Doctor of Pedagogy, Professor;*

*A. I. Tayurskiy, Doctor of Economics, Professor, Member of Russian Academy of Education;*

*M. A. Kholodnaya, Doctor of Psychology, Professor*

***Scientific Editor of the Issue:***

*S. I. Pozdeeva, V. I. Revyakina.*

***Founder:***

***Tomsk State Pedagogical University***

Address:

ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061. Tel. +7 (3822) 52-17-58

Corresponding address:

pr. Komsomolskiy, 75, of. 319, Tomsk, Russia, 634041.

Tel. +7(3822) 52-17-94, fax +7(3822) 52-17-93. E-mail: [vestnik@tspu.edu.ru](mailto:vestnik@tspu.edu.ru)

Printed in the TSPU publishing house:

ul. Gerzena, 49, Tomsk, Russia, 634061. Tel. +7(3822) 52-12-93

Certificate of registration of mass media

The Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Communications (Roskomnadzor)

PI No FS77-52642, issued on 25.01.2013.

Approved for printing on: 20.02.2014. Submitted for printing: 21.02.2014. Format: 60×90/8. Paper: offset.

Printing: screen. Edition: 1000. Price: not settled. Order: 792/H

Production editor: L. V. Dombrauskayte. Text designer: O. I. Ezhova.

Cover designer: A. A. Rakitskiy, A. A. Vlasova. Proofreading: N. V. Bogdanova

© Tomsk State Pedagogical University, 2013. All rights reserved

# СОДЕРЖАНИЕ

## ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

- О. Г. Стародубцева.* Комплекс упражнений как основа тренинга для формирования лексических навыков устной речи в неязыковом вузе ..... 7
- Н. А. Артеменко, С. В. Белогуров.* Об особенностях организации процесса формирования информационной компетентности будущего специалиста ..... 13
- Е. Р. Никонова.* Системный подход к выявлению комплекса педагогических условий процесса подготовки архитекторов к профессиональной деятельности в ходе социального проектирования в вузе ..... 19
- Н. А. Коростелева, А. М. Краснов, В. В. Леонов.* Актуальность проблемы формирования толерантного отношения к студентам-инвалидам в современном социуме ..... 24

## ПЕДАГОГИКА ДЕТСТВА

- С. А. Ганина.* Феномен детства в контексте психолого-педагогических исследований: история и современность ..... 34
- Л. Ю. Баскова.* Учебная литература как фактор повышения качества образования в России первой половины XIX века ..... 44
- Е. В. Мазела.* Педагогический потенциал книги рассказов-перевертышей Г. Б. Остера «Дети и эти» ..... 48
- Н. А. Артеменко.* Обогащение словарного запаса учащихся с опорой на идеографический подход ..... 53
- Л. В. Милько.* Социально-педагогическая деятельность С. А. Рачинского на Смоленщине ..... 60

## ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ

- А. В. Аксёнова.* Современное состояние физического воспитания в массовой начальной школе ..... 65
- В. А. Гуров.* Методологические основы мониторинга здоровьесберегающей деятельности в школе ..... 71
- Г. Х. Вахитова.* Использование здоровьесберегающих технологий в предшкольном образовании ..... 77
- Р. Р. Халфина, М. Р. Галин.* Особенности предстартовых состояний юных борцов и способы их коррекции ..... 82

**НАШИ АВТОРЫ** ..... 85

**OUR AUTHORS** ..... 87

# CONTENTS

## PEDAGOGY OF HIGHER SCHOOL

- O. G. Starodubtseva.* The Complex of exercises as the basis for the formation of lexical skills of professional speaking at the Medical University . . . . . 7
- N. A. Artemenko, S. V. Belogurov.* Some features of the organization process of formation of information competence of the future expert . . . . . 13
- E. R. Nikonova.* The System approach to identification of a complex of pedagogical conditions of training of architects to professional activity during social projecting at a higher education institution. . . . . 19
- N. A. Korostelyeva, A. M. Krasnov, V. V. Leonov.* Urgency of the problem of a tolerant attitude formation towards students with disabilities in the modern society . . . . . 24

## PEDAGOGY OF CHILDHOOD

- S. A. Ganina.* The phenomenon of childhood in the context of psychological and educational research: history and modernity . . . . . 34
- L. Y. Baskova.* Educational literature as a factor of improvement of quality of education in Russia in the first half of the 19<sup>th</sup> century . . . . . 44
- E. V. Mazepa.* Pedagogical potential of G.B. Oster's vice-versa tales from the book "Kids and These" . . . . . 48
- N. A. Artemenko.* Enrichment of Pupils' Vocabulary with a Support on Ideographic Approach . . . . . 53
- L. V. Milko, S. A. Rachinskiy's* Social and Pedagogical activity in Smolensk Region . . . . . 60

## PHYSICAL TRAINING AND HEALTH PROTECTION

- A. V. Aksenova.* Modern condition of physical training at mass elementary school . . . . . 65
- V. A. Gurov.* Methodological bases of monitoring of preservation health activity in school . . . . . 71
- G. K. Vakhitova.* The Use of health Saving Technologies in Preschool Education . . . . . 77
- R. R. Khalfina, M. R. Galin.* Features of prestarting conditions of young fighters and ways of their correction . . . . . 82

**AUTHORS (In Russian)** . . . . . 85

**AUTHORS (In English)** . . . . . 87

# ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

---

УДК 378.02:37.016

О. Г. Стародубцева

## КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ КАК ОСНОВА ТРЕНИНГА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УСТНОЙ РЕЧИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Представлено описание комплекса упражнений на основе межпредметных связей, направленных на формирование лексических навыков профессионально ориентированной устной речи, а именно типы и виды упражнений, их последовательность как поэтапность активного усвоения лексического материала в рамках определенного тематического раздела.

**Ключевые слова:** языковые упражнения, условно-речевые упражнения, речевые упражнения, лексическая единица, активизация, микротема (тематический раздел), тексты межпредметного характера, лексические навыки, профессионально ориентированная устная речь, межпредметные связи.

Всякая способность развивается в процессе деятельности, ее упражняющей. Упражнения являются основным способом, обеспечивающим овладение иноязычным материалом, в том числе и лексическим. Они представляют собой целенаправленную деятельность, в процессе которой обучающиеся усваивают определенный языковой материал и приобретают навыки и умения оперирования этим материалом в соответствующем виде речевой деятельности [1], «выступают тем фундаментом, на котором происходит становление и дальнейшее совершенствование навыков и умений» [2, с. 48].

Представляет интерес процесс формирования лексических навыков профессионально ориентированной устной речи и их использование в процессе говорения на определенные темы как результат обучающей деятельности на основе межпредметных связей.

По определению И. А. Зимней, говорение как вид речевой деятельности основывается на сложной совокупности навыков внутреннего и внешнего оформления высказывания, которое может формироваться только в результате многократных, мотивированных необходимостью удовлетворения потребности общения речевых действий, которые, приобретая значение для говорящего, становятся его речевыми поступками [3].

Формирование лексических навыков профессионально ориентированной устной речи студентов медицинского вуза требует такой организации учебного процесса, при которой они постоянно применяли бы готовые, ранее полученные знания по профессионально ориентированным предметам, отражающиеся в соответствующем характере и объеме иноязычной лексики, в устной речи. Усвоение лексического материала в процессе формирования речевых навыков и развития умений достигается с помощью упражнений, которые с учетом межпредметных связей должны составлять логическую связь расположения материала по профессионально ориентированным дисциплинам в последовательном порядке, учитывающем время и скорость его рассмотрения.

Вопрос о последовательности упражнений связан с этапами усвоения слов как психологическими процессами их осмысления, запоминания и воспроизведения и симультанного формирования на их основе лексических навыков профессионально ориентированной устной речи.

Субординация последовательности упражнений психологическим этапам мнемической деятельности необходима не только с психологической точки зрения, но и с методической, поскольку поэтапность дает возможность правильно распределить усвоение лексического материала с темпоральной точки зрения и тем самым сделать его усвоение последовательным, точно определить цель работы на каждом этапе, установить требования, предъявляемые к студенту, и в результате этого добиться более быстрых и качественных показателей усвоения изучаемого материала.

Целью всех этапов (семантизации, закрепления и повторения) является последовательное усвоение профессионально ориентированной лексики в процессе формирования навыков и развития умений устной речи.

Все эти этапы тесно взаимосвязаны: в конце первого этапа прослеживаются элементы второго – первичное закрепление, которое, по сути, можно считать составным элементом первого этапа, осуществляя тем самым физиологический принцип немедленного подкрепления временных первичных связей, образующихся в коре головного мозга при воспроизведении нового материала, а в конце второго этапа обязательно возникают элементы третьего этапа – практически свободное воспроизведение лексического материала.

Организация учебных текстов, на основе информации которых с помощью упражнений осуществляются акты устно-речевой деятельности, строится согласно принципу подчинения микротематическому контексту.

Выделение тематических разделов позволяет подойти более дифференцированно к изучаемому материалу во всех видах упражнений; тематический отбор лексики, сориентированный на профессионализацию обучения, обеспечивает ее систематическое предъявление. В пределах микротемы легко наметить и изучить на основе упражнений тематические ряды слов.

Целенаправленный отбор упражнений, соотношенных с тематикой текстов, обеспечивает высокую степень повторяемости лексических единиц, что способствует их непроизвольному запоминанию. (Некоторые слова повторяются свыше 20 раз (bone, tissue, to connect).) Работа над лексикой завершается ее практическим применением в устно-речевой деятельности. Выполнение речевых упражнений предполагает уже свободное владение лексическим материалом.

Результативное формирование лексических навыков профессионально ориентированной устной речи зависит от системности и систематичности упражнений, поскольку систематичность есть основа успеха [1].

Мы придерживаемся идеи о комплексе разнообразных упражнений и считаем необходимым формировать их таким образом, чтобы элементы сознательной работы мысли и автоматичность действия не противостояли бы друг другу, а составляли единство: действие, выполняемое студентами автоматически, должно ими осознаваться, выполняться сознательно, обучающиеся должны понимать, что они делают и зачем (это предварительно сообщается в виде целевой установки данного занятия).

Мы предлагаем комплекс упражнений для формирования лексических навыков профессионально ориентированной устной речи, под которым понимается совокупность определенных типов упражнений. Определение типов упражнений является одновременно установлением его состава и зависимостей внутри него. Общее количественное соотношение языковых и речевых упражнений определяется с учетом данных современной методики о том, что решающая роль в овладении иностранным языком принадлежит иноязычно-речевой практике, поэтому преобладающую роль должны играть условно-речевые и речевые упражнения, доля которых составляет не менее 2/3 от общей суммы всех упражнений.



Поскольку языковые упражнения существенным образом влияют на правильное воспроизведение слов, способствуя устранению симптомов недифференцированной речи, то необходимо использовать их на этапе семантизации лексических единиц для усвоения формальной стороны слова.

По мнению С. Ф. Шатилова, языковые упражнения, формируя у обучающихся языковые навыки словоизменения, формообразования, конструирования, положительно сказываются на становлении речевых навыков и развитии соответствующих умений [4]. В. А. Артемов считает языковые упражнения необходимым условием формирования речевого высказывания как дифференцированного целого [5].

Языковые упражнения, содержанием которых является языковой материал, вполне подготавливают его к употреблению в условно-речевых и речевых упражнениях. Они являются важным звеном общего комплекса, обеспечивая как техническую, так и стратегическую стороны говорения. Это нивелирование психологических, лингвистических трудностей, развитие умения логико-смысловой обработки знаков от слов до текстов.

В нашем случае языковые упражнения направлены на усвоение слов как функциональных элементов речи, развитие умений оперировать словами при построении предложения и включать их в связанное высказывание. Это не исключает работы с изолированными словами, так как умение употреблять слово в речи предполагает его знание как отдельной языковой единицы.

Выполнение таких упражнений способствует решению мнемической задачи – накоплению языкового багажа, а также формированию языковых лексических навыков на основе положительного переноса их компонентов из латинского языка.

Эти упражнения включают в себя повторение слов (пар слов), близких по звучанию с латинским языком, соотнесение данных терминов с их определениями, упражнения на заполнение эллипсов в предложениях активизируемыми словами, выявление лексических неточностей в тексте (предложении), соединение частей предложений по смыслу, выделение в тексте смысловых вех, выделение в тексте лексических единиц, имеющих латинское происхождение, и последующую передачу содержания текста в упрощенной форме и др.

Второй этап обучения предполагает формирование речевых навыков владения подготовленной речью, то есть переход от навыков понимания и воспроизведения отдельных структур к их связному употреблению в монологической и диалогической речи (квазисвободное воспроизведение). Этот переход осуществляется с помощью условно-речевых упражнений.

Суть условно-речевых упражнений состоит в том, что обучающиеся не только вовлекаются в активизацию конкретного языкового материала, но и осуществляют акт связной речи [1].

Условно-речевые упражнения являются своего рода промежуточным звеном между языковыми и речевыми упражнениями. С одной стороны, данные упражнения контролируют степень автоматизации лексики в отдельных структурах, с другой – создают возможность постепенного перехода к речевым упражнениям следующего этапа. Они являются более творческими по сравнению с языковыми упражнениями и представляют собой ряд стимулов и реакций [6].

Этот тип упражнений выполняет задачу обучающего характера: имитируя пользование данным видом речевой деятельности в учебных условиях на методически организованном текстовом материале, они учитывают, с одной стороны, особенности данного вида речевой деятельности (осознанность вербального содержания, автоматическое применение правил как из оперативной, так и долговременной памяти, частичная или полная спланированность вербальной экспрессии на основе механизма вероятностного прогнозирования) и, с другой стороны, трудности овладения лексическим материалом обучающимися, которые

закljučаются в усвоении формы и семантики слов, а также соответствующем словоупотреблении, которое, в свою очередь, проявляется в навыках сочетания лексических единиц в соответствии с лексическими и грамматическими нормами изучаемого языка.

Условно-речевые упражнения характеризуются значительным наличием репродуктивных элементов, условностью коммуникации, учебным характером мотивации при осуществлении устно-речевой деятельности.

Такие формы работы в значительной мере нивелируют грань между тренингом и упражнениями в речи, являясь тем и другим одновременно. Условно-речевые упражнения уже на самых ранних этапах позволяют внести элемент коммуникативности в активизацию языкового материала.

Группу этих упражнений составляют вопросо-ответные упражнения, изложение текста с опорой на «дискурс-структуру» текста, диалогизация/полилогизация содержания текста, описание рисунка, схемы, составление сообщения по ключевым словам и выражениям с последующим пересказом, реферирование русского текста на английском языке, интерпретация отдельных разделов текста, статьи, описание и сравнение тех или иных фактов в тексте, устный перевод текста с родного языка и др.

Используя межпредметные связи для обучения лексической стороне профессионально ориентированной устной речи, мы полагаем, что задаче активного владения языком больше всего соответствует тематико-ситуативный принцип, а речевые упражнения строятся вокруг ситуаций текста. Эти упражнения составлены таким образом, чтобы обеспечить неоднократное повторение профессионально ориентированной лексики.

При составлении заданий условно-речевых упражнений учитывалась общая особенность научно-медицинской информации – наличие схем и рисунков. Являясь для студентов медицинского профиля удобными и привычными средствами наглядности, они могут использоваться как стимулы для высказывания на определенную тему.

Речевые упражнения являются наиболее важным средством обучения, поскольку в своей сущности они решают такие же операции, какие встречаются говорящему при естественной речевой деятельности. Они предполагают включение лексических единиц в высказывание или беседу на определенные темы и ситуации. Основным признаком речевых упражнений является направленность внимания как на содержание передаваемой информации, так и на активизируемую лексику. В связи с этим трудности речевых упражнений состоят не только в использовании активной лексики, но и умении последовательно построить высказывание, соблюдать темпоральные нормы устной речи.

В условиях неязыкового вуза речевыми упражнениями являются не только речевые произведения по заданным темам, но прежде всего вербальные операции с текстом на основании разнообразных мыслительных задач, связанных с содержащейся в тексте информацией, или порождение высказываний, ассоциативно связанных с нею. Данные упражнения включают в себя беседы по ситуации, самостоятельные высказывания студентов по профессионально ориентированным ситуациям, неподготовленные сообщения (дополнения) студентов на специальные темы, высказывание собственного мнения по обсуждаемой проблеме и др.

В этих упражнениях самостоятельность действия достигает достаточно высокого уровня. В них устная речь, как правило, связана с мыслительной деятельностью студентов по выбору фактов, их расположению, сравнению, добавлению, обобщению и т. д. В результате выполнения этих упражнений студенты должны овладеть навыками формирования самостоятельного высказывания (вести беседу, делать сообщение). Все эти упражнения являются обучающими и контролирующими понимание на уровне содержания и говорение на уровне употребления соответствующих лексических единиц.

Различные типы упражнений не должны концентрироваться вокруг одного текста. Напротив, в рамках одного тематического раздела на разных этапах можно использовать неограниченное количество текстов межпредметного характера. Выполнение языковых (тренировочных) упражнений на основе одного текста и условно-речевых – на основе другого вполне уместно в силу высокой повторяемости в текстах лексических единиц в рамках данного тематического раздела, и это является отличительной особенностью структурирования комплекса упражнений.

К предлагаемому комплексу упражнений для формирования лексических навыков профессионально ориентированной устной речи на основе аутентичных текстов межпредметного характера предъявляются следующие требования:

– поскольку основной целью является использование межпредметных связей в процессе формирования лексических навыков профессионально ориентированной устной речи студентов за счет отобранных лексических средств и формируемого ими содержания аутентичных текстов, то языковые и условно-речевые упражнения направлены на формирование навыков переноса языкового материала, несущего основную терминологическую нагрузку, в речевые высказывания студентов;

– предложенные упражнения учитывают средства выражения, предполагая доминанту содержания высказывания, что дает возможность аппроксимировать учебный процесс к реальным условиям профессионально ориентированного взаимодействия;

– так как имеется в виду формирование навыков иноязычной профессионально ориентированной устной речи, предпочтение отдается условно-речевым и речевым упражнениям;

– упражнения должны строиться так, чтобы студентам предоставлялось больше возможностей для самостоятельной деятельности, отвечать их интересам, стимулировать их вербальную реакцию.

В соответствии с общей психофизиологической динамикой формирования иноязычных лексических навыков удельный вес и соотношение различных видов и типов упражнений постоянно варьируются по мере овладения иностранным языком. В зависимости от конкретных условий обучения следует перераспределять время, отводимое на выполнение языковых и речевых упражнений в пользу последних.

В неязыковом вузе не обязательно использовать все виды упражнений в пределах одной темы. Однако основные составляющие комплекса упражнений – типы упражнений (языковые, условно-речевые, речевые) – должны найти свое место при изучении каждой темы. Исключение отдельных видов упражнений вполне допустимо, однако при соблюдении общей последовательности использования типов упражнений: речевые должны следовать за условно-речевыми.

Таким образом, предложенный комплекс упражнений, в основу которого положено активное привлечение межпредметных связей, а также такие принципы, как систематичность, последовательность и сознательность выполнения, постепенно подводят студентов к умению формировать самостоятельное высказывание на иностранном языке. Это достигается тем, что эти упражнения:

1) носят конкретизированную направленность и предусматривают самостоятельные действия обучающихся при оперировании материалом, вызывая тем самым большую активность мышления, памяти и внимания;

2) обеспечивают прочное усвоение материала, так как каждое упражнение способствует автоматизации и закреплению формируемых навыков.

Положенные в основу комплекса упражнений принципы систематичности, последовательности и сознательности выполняемой деятельности реализуются путем перманентного

соблюдения определенного логического порядка в расположении прорабатываемого учебного материала, преемственности в усвоении или активизировании знаний, навыков, полученных на более ранних этапах обучения, усложнения последующего материала, требующего более сложных средств выражения, а также посредством формирования у обучающихся навыков самостоятельно анализировать и понимать взаимосвязи лексических явлений, сходные или отличительные черты корреспондирующих моментов.

### Список литературы

1. Лapidус Б. А. К вопросу о сущности процесса обучения иноязычной устной речи и типологии упражнений // Иностранные языки в школе. 2006. № 4. С. 112–122.
2. Слабухо О. А. Реализация системы упражнений в современных школьных учебниках по второму иностранному языку // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2011. Вып. 1. С. 48–52.
3. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. М.: Русский язык, 1989. 179 с.
4. Шатилов С. Ф. Методика обучения иностранным языкам на начальном этапе в школе и вузе. СПб.: Образование, 1991. 156 с.
5. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. М.: Наука, 1999. 204 с.
6. Ждaнко О. И. Комплекс упражнений для формирования профессионально ориентированной лексической компетенции // Известия Южного фед. ун-та. Технические науки. 2010. Т. 3. № 10. С. 65–68.

Стародубцева О. Г., старший преподаватель.

**Сибирский государственный медицинский университет.**

Ул. Московский тракт, 2, Томск, Россия, 634050.

E-mail: entourage2009@bk.ru

*Материал поступил в редакцию 24.12.2013.*

*O. G. Starodubtseva*

### THE COMPLEX OF EXERCISES AS THE BASIS FOR THE FORMATION OF LEXICAL SKILLS OF PROFESSIONAL SPEAKING AT THE MEDICAL UNIVERSITY

The article deals with the complex of exercises on the basis of intersubjective connections aimed to form the lexical skills of professional speaking, namely the types of exercises for the active learning the vocabulary within the thematic section.

**Key words:** *language exercises, conditional-speech exercises, speech exercises, lexical item, activization, thematic section (microtheme), intersubjective texts, lexical skills, professional speaking, intersubjective connections.*

### References

1. Lapidus B. A. To the question of the essence of training process of foreign oral speech and typology of exercises. *Foreign Languages at School*, 2006, no. 4, pp. 112–122 (in Russian).
2. Slabukho O. A. Realization of the exercises' system in modern school course-books for the second (German) language. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2011, no. 1, pp. 48–52 (in Russian).
3. Zimnyaya I. A. *Psychology of Foreign Language Teaching*. Moscow, Russkiy yazyk Publ., 1989. 179 p. (in Russian).
4. Shatilov S. F. *Methods of teaching foreign languages at an early stage in secondary and high school*. St. Petersburg, Obrazovaniye Publ., 1991. 156 p. (in Russian).
5. Artemov V. A. *Psychology of Foreign Languages Teaching*. Moscow, Nauka Publ., 1999. 204 p. (in Russian).
6. Zhdanko O. I. Complex of exercises for the formation of professional-oriented lexical competence. *News of Southern Federal University: Engineering Sciences*, 2010, vol. 3, no. 10, pp. 65–68 (in Russian).

**Siberian State Medical University.**

Ul. Moskovsky trakt, 2, Tomsk, Russia, 634050.

E-mail: entourage2009@bk.ru

УДК 378 (14.35.07)

Н. А. Артеменко, С. В. Белогуров

## ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Процесс формирования информационной компетентности будущих специалистов предполагает реализацию пяти компонентов: мотивационного, операционального, содержательного, деятельностного, рефлексивного. Указанный процесс будет эффективным при условии интеграции звуковой, текстовой, графической информации, обеспечения самостоятельности действий при выполнении учебных, а затем профессионально ориентированных задач.

**Ключевые слова:** компетентность, компетенция, информационная компетентность, рефлексия, проект, проектная деятельность.

Содержание современного образования предъявляет новые требования к профессиональным умениям и навыкам специалиста. Выпускник вуза должен овладеть определенным набором общекультурных и профессиональных компетентностей.

Однако понятие «компетентность» необходимо четко отграничивать от понятия «компетенция». В методической, педагогической, научной литературе эти два понятия либо отождествляются, либо дифференцируются. Например, в словаре методических терминов дается такое определение: «Компетенция – способность делать что-либо хорошо или эффективно, соответствовать требованиям, предъявляемым при устройстве на работу; способность выполнять особые трудовые функции» [1, с. 93]. Компетентность – это способность действовать в ситуации неопределенности [2, с. 291]. Стратегия модернизации российского школьного образования характеризует компетентность как объединение интеллектуальной и навыковой составляющей образования; в этом же документе отмечается, что в понятии «компетентность» заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе»); кроме того, компетентность обладает интегративной природой, ибо она вбирает в себя ряд однородных или близкородственных умений и знаний, относящихся к широким сферам культуры и деятельности (информационной, правовой и проч.) [3, с. 238].

Мы понимаем компетенцию как совокупность знаний, умений, навыков в определенной предметной области, а компетентность – это способность человека осуществлять сложные культуросообразные виды деятельности. То есть понятие «компетентность» несколько шире, оно может включать в себя целый ряд компетенций.

Итак, для современной системы образования характерен компетентностный подход, предполагающий совокупность общих принципов, определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов [4, с. 6]. При этом у студентов необходимо развивать способность самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого может явиться и собственный опыт обучающихся. Содержание образования представляет собой дидактически адаптированный опыт решения проблем, а смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования. Оценка образовательных результатов в таком случае основывается на анализе уровней образованности, достигнутых студентами на определенном

этапе обучения. Если говорить о профессиональной подготовке специалиста, то в этом случае понятие «компетентность» должно включать в себя следующие признаки: мобильность знания, гибкость метода и критичность мышления. Таким образом, профессиональная компетентность любого специалиста – это многофакторное явление, которое включает в себя систему знаний и умений в определенной предметной области (областях), его ценностные ориентации, интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания) [5].

В рамках подготовки статьи был проанализирован ФГОС ВПО по специальностям 030900 «Юриспруденция», 050100 «Педагогическое образование», 032700 «Филология», 190700 «Технология транспортных процессов». Анализ нормативных документов позволяет сделать вывод о том, что каждый современный специалист должен уметь работать с различными источниками информации, информационными ресурсами и технологиями, применять основные методы, способы и средства получения, хранения, поиска, систематизации, обработки и передачи информации [6, 7, 8, 9]. Формирование данной компетентности происходит в рамках овладения общекультурными компетентностями.

Действительно, умение найти необходимую информацию, обработать или переработать ее не менее важно, чем усвоение конкретных предметных знаний. Высшая школа должна подготовить специалиста, способного к мыслительной, творческой и аналитической деятельности, умеющего работать в команде. Это должен быть профессионал, который умеет ставить и решать проблемные задачи, обобщать имеющуюся информацию, выделять главное.

Итак, в своей повседневной и, конечно же, профессиональной жизни мы постоянно имеем дело с информацией. Сформированная информационная компетентность позволяет специалисту грамотно интерпретировать получаемые сведения. Очень важно понимание того, что именно вуз должен создать студенту условия для формирования и развития информационной компетентности, т. е. необходимо обеспечить будущему специалисту комфортное вхождение в информационное общество.

Информационная компетентность – это набор определенных интеллектуальных и личностных качеств специалиста, которые позволяют ему активно участвовать в процессе взаимодействия с разного рода технологиями на уровне получения, обработки и анализа информации.

Процесс формирования информационной компетентности – специально организованное взаимодействие преподавателей и студентов, в результате которого формируется и развивается указанная компетентность. Этот процесс состоит из целого ряда компонентов: мотивационного, операционального, содержательного, деятельностного, рефлексивного [5, 10, 11].

*Мотивационный* компонент определяет потребность студента в информационной деятельности. Говорить о реализации компонента можно в том случае, если налицо мотивация потребности достижения успеха в учебной (а значит – и в профессиональной) деятельности. Значимость данного компонента очевидна. Положительное отношение к процессу обучения позволяет целенаправленно создавать коммуникативное пространство посредством организации продуктивного диалога в малых группах с обеспечением благоприятного психологического климата для формирования индивидуального стиля общения. Диалог создает условия для формирования профессионально-ценностных ориентаций студентов в процессе изучения общепрофессиональных и специальных дисциплин, это своеобразная дидактико-коммуникативная среда, которая обеспечивает субъектно-смысловое общение студентов и взаимообогащение их ценностных позиций. Кроме того, организация диалога по-

зволяет обеспечить рефлексию, способствуя тем самым реализации рефлексивного компонента процесса формирования информационной компетентности специалистов.

*Операциональный* компонент позволяет раскрыть наличие знаний об информации как объекте учебно-познавательной деятельности, обозначить специфику информационного аспекта обучения. Данный компонент включает в себя систему информационных компетенций: поиск, анализ, синтез, усвоение и запоминание, применение и изложение информации [12, с. 92; 13, с. 51].

*Содержательный* компонент реализован, если успешно освоены дисциплины блоков ГСЭ, ОПД, ДПП, спецкурсы, факультативы, пройдена производственная практика. В рамках данного компонента полагаем возможным обновить содержание образования посредством введения в учебный план спецкурса «Управление инновационными процессами». Курс рассчитан на 36 часов и составлен с целью сформировать умения студентов проектировать различные компоненты профессиональной (производственной) деятельности, разрабатывать инновационные проекты в сфере менеджмента предприятия. Формирование умений проектной деятельности, на наш взгляд, более всего способствует развитию творческих способностей студентов, которые подразумевают формирование способности рефлексировать, понимать современные приоритеты, проектировать инновационную деятельность через создание оригинальных профессионально значимых проектов.

Курс будет полезен и будущим педагогам, и юристам, и инженерам – всем, кому интересны закономерности менеджмента, проектный метод в целом и в профессиональной деятельности в частности.

Курс был апробирован в Морском государственном университете им. Ф. Ф. Ушакова (г. Новороссийск) в процессе подготовки студентов по специальности 190700 «Технология транспортных процессов», Новороссийском филиале Краснодарского университета МВД России в процессе подготовки студентов по специальности 030900 «Юриспруденция», в Новороссийском социально-педагогическом колледже в процессе подготовки студентов по специальности 050146 «Преподавание в начальных классах». По мере освоения курса студенты обучались проектированию и конструированию различных элементов профессиональной деятельности, развивая таким образом свое проектное мышление. Мы полагаем, что создание проекта возможно в рамках любого предмета; гуманистический подход определяет свободу студента в проявлении своей позиции как автора программы, тема проекта выбирается в соответствии с приоритетными интересами автора; создаваемые проекты классифицируются как творческая работа и могут быть оценены преподавателем.

*Деятельностный* компонент позволяет рассматривать становление будущих специалистов как субъектов своей профессиональной деятельности, способных ее освоить и творчески преобразовать. Деятельностный компонент ориентирован на творческий характер деятельности обучающихся. Раскрытие творческих способностей студентов может быть обеспечено использованием в учебном процессе интерактивных образовательных технологий, включающих в себя учебное проектирование, а также различные модификации деловых игр, тренингов. Данный компонент будет правильнее назвать деятельностно-творческим.

При освоении курса «Управление инновационными процессами» основной стратегией взаимодействия преподавателя и студентов является диалог с переходом от простейших форм «внешней» диалогизации к более сложным, «внутренним» (интерактивное взаимодействие участников процесса). Мы исходили из того, что студенты должны иметь возможность проявить себя в полилоговом размышлении, презентовать свою актуальную систему ценностей в диалоговом пространстве, апробировать признанные ценности во взаимодействии с другими, ведь ценностное знание требует не только запоминания-воспроизведения,

сколько понимания, разноплановой интерпретации, соотнесения с личностными смыслами, развития отношения к знанию как ценности. Результатом освоения курса должен стать проект. При создании проекта также возможна работа в малой группе.

*Рефлексивный* компонент реализован, когда сформировано умение решать учебные задачи и автоматизирован навык применения учебной информации при решении профессионально ориентированных задач, когда студент может самостоятельно на основе имеющегося опыта определить наилучшие приемы работы с информацией. Обучаясь проектированию, студенты делают свои знания действительными, расширяется их кругозор, формируется познавательный интерес. Ценен не только результат, но и сам процесс работы над проектом. К моменту окончания изучения курса студенты в состоянии определить, что конкретно вызывало затруднения при разработке проекта, сформулировать, как затруднения преодолевались, предположить, каковы возможные результаты реализации проекта. В результате освоения курса «Управление инновационными процессами» студенты создают проекты с учетом адаптации их содержания, методов и форм реализации к особенностям предприятия и максимальной ориентацией на самостоятельную деятельность. Хотелось заметить, что чаще всего студенты составляли социальный или организационный краткосрочный монопроект с непосредственным характером координации, требующий вложения инвестиций.

Процесс составления проектов, а следовательно и формирования информационной компетентности будущих специалистов, будет более эффективным, если будут обеспечены определенные условия.

Во-первых, учебный материал необходимо строить на основе интеграции звуковой, текстовой и графической информации. Это способствует активизации полимодального восприятия. Кроме того, обучение успешнее, если оно ведется со зрительной, слуховой или тактильной (кинестетической) опорой (т. е. учитывается ведущая модальность восприятия и уровень организации модальности). Основным способом предъявления материала является мультимедийный, когда соединение потоков информации разной модальности активизирует все каналы восприятия.

Во-вторых, необходимо предложить будущим специалистам некий алгоритм, который поможет им организовать самостоятельную учебно-познавательную деятельность. На начальном этапе освоения курса студентам предлагаются учебные задания, выполнение которых требует применения определенных мыслительных операций и практических действий. В процессе решения учебных задач, затем при составлении проекта развивается умение будущих специалистов из множества разнообразных связей выделить нужную, объяснить ее значимость в данной ситуации, а это, в свою очередь, гарантирует им высокий темп переработки поступающей информации в условиях дефицита времени.

В-третьих, по мере формирования умений самостоятельной учебно-познавательной деятельности в образовательный процесс нужно включать профессионально ориентированные задачи. Эти задачи способствуют формированию положительной мотивации к выполнению профессиональных обязанностей, подготовки будущих специалистов к информационной деятельности в аспекте их взаимодействия с различными технологиями и техникой в том числе. Выполненные профессионально ориентированные задания могут впоследствии стать элементами проекта. Составление проекта – конкретное проявление мыслительного процесса, включающего операции анализа, синтеза, сравнения, обобщения, конкретизации.

Таким образом, мы выяснили, что проблема формирования информационной компетентности будущего специалиста является актуальной в свете перехода системы образования на новые образовательные стандарты. Реализация компетентностного подхода



в обучении предполагает формирование и совершенствование у будущих специалистов такого интегрального, сенсорно, интеллектуально и личностно обусловленного, профессионально значимого качества, как способность активно (и достаточно быстро) включаться в информационный процесс взаимодействия с разнообразными технологиями. Это качество отражает способность и готовность принимать правильные и своевременные решения в условиях избытка (или недостатка) и высокого темпа восприятия информации.

### Список литературы

1. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка: пособие для студентов педагогических вузов и колледжей. М.: Академия, 1999. 272 с.
2. Лебедев О. Е. Новый взгляд на образовательные стандарты // Теория и практика применения стандартов в образовании / под общ. ред. В. К. Загвоздкина. М.: Народное образование: НИИ школьных технологий, 2011. С. 291–305.
3. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования. Утверждена Приказом Министерства образования № 2783 от 18.07.2002 // Настольная книга учителя русского языка: справочно-методич. пособие / сост. Е. Т. Романова. М.: Астрель, АСТ, 2002. С. 237–260.
4. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3–21.
5. Артеменко Н. А. О способах формирования умений рефлексивной деятельности будущих специалистов-филологов // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2013. Вып. 2. С. 168–172.
6. Юриспруденция. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (квалификация «бакалавр») URL: <http://window.edu.ru/resource/591/73591>
7. Педагогическое образование. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (квалификация «бакалавр») URL: <http://window.edu.ru/resource/595/73595>
8. Филология. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (квалификация «бакалавр») URL: <http://window.edu.ru/resource/592/73592>
9. Технология транспортных процессов. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (квалификация «бакалавр») URL: <http://window.edu.ru/resource/704/73704>
10. Савельева С. В. Формирование информационной компетентности у курсантов военного вуза // Вестн. Челябинского гос. пед. ун-та. 2009. № 1. С. 139–149.
11. Салосина И. В. Текстовая компетенция в системе базовых профессиональных компетенций // Наука и образование: материалы VIII Всерос. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых. Томск, 19–23 апреля 2004 г. Т. 3. Ч. 2. Томск: Изд-во ТГПУ, 2004. С. 245–249.
12. Савельева С. В. Модель формирования информационной компетентности будущих инженеров в вузе // Образование и саморазвитие. 2009. № 6 (16). С. 90–95.
13. Степанова О. А. К вопросу о совершенствовании информационной компетентности преподавателей вуза // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2013. Вып. 9. С. 51–53.

Артеменко Н. А., доцент, кандидат педагогических наук.

**Новороссийский филиал Краснодарского университета МВД России.**

12 км Сухумского шоссе, Новороссийск, Россия, 353911.

E-mail: pestnya@yandex.ru

Белогуров С. В., ассистент.

**Государственный морской университет им. адмирала Ф. Ф. Ушакова.**

Пр. Ленина, 93, Новороссийск, Россия, 353918.

E-mail: belogurov\_stas@mail.ru

*Материал поступил в редакцию 12.12.2013.*

N. A. Artemenko, S. V. Belogurov

## SOME FEATURES OF THE ORGANIZATION PROCESS OF FORMATION OF INFORMATION COMPETENCE OF THE FUTURE EXPERT

The process of formation of information competence of future experts assumes realization of five components: motivational, operational, substantial, activity, reflexive. The specified process will be effective on condition of integration of sound, text, graphic information, ensuring independence of actions when performing educational, and then professionally focused tasks.

**Key words:** *competence, competence, information competence, reflection, project, design activity.*

### References

1. L'vov M. R. Dictionary of Russian language teaching methodology: A guide for students of pedagogical universities and colleges. Moscow, Akademiya Publ, 1999. 272 p. (in Russian).
2. Lebedev O. E. A new look at educational standards // Theory and practice of application of standards in education / Under a general edition of V. K. Zagvozdkin. Moscow: National education: Scientific research institute of school technologies Publ., 2011, pp. 291–305 (in Russian).
3. *The concept of profile training at the senior step of general education.* The Reference book of the teacher of Russian. Approved by the Decree of the Minister of Education N 2783 of 18.07.2002. Moscow, Astrel Publ., 2002, pp. 237–260 (in Russian).
4. Lebedev O. E. Competence-based approach in education // *School technologies.* 2004, vol. 5, pp. 3–21 (in Russian).
5. Artemenko N. A. About ways of skills formation of reflective activity of future specialists philologists. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2013, vol. 2, pp. 168–172 (in Russian).
6. *Law. Federal state educational standard of higher education (qualification bachelor).* URL: <http://window.edu.ru/resource/591/73591> (in Russian).
7. *Pedagogical education. Federal state educational standard of higher education (qualification bachelor).* URL: <http://window.edu.ru/resource/595/73595> (in Russian).
8. *Philology. Federal state educational standard of higher education (qualification bachelor).* URL: <http://window.edu.ru/resource/592/73592> (in Russian).
9. *Technology of transport processes. Federal state educational standard of higher education (qualification bachelor).* URL: <http://window.edu.ru/resource/704/73704> (in Russian).
10. Savelyeva S. V. Formation of information competence at cadets of military higher education institution. *Chelyabinsk State Pedagogical University Bulletin*, 2009, vol. 1, pp. 139–149 (in Russian).
11. Salosina I. V. *Text competence of system of basic professional competences Science and education: materials VIII of the All-Russian conference of students, graduate students and young scientists.* Tomsk, on April 19–23, 2004, vol. 3, part 2. Tomsk, TGPU Publ., 2004, pp. 245–249 (in Russian).
12. Savelyeva S. V. Model of formation of information competence of future engineers in higher education institution. *Education and self-development.* 2009, no 6 (16), pp. 90–95.
13. Stepanova O. A. On improvement of information competence of university teachers. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2013, vol. 9, pp. 51–53.

Artemenko N. A.

**Ministry of Internal Affairs Krasnodar University of Russia, Novorossiysk branch.**

12 km of Sukhumskoye Dhosse, Novorossiysk, Russia, 353911.

E-mail: pestnya@yandex.ru

Belogurov S. V.

**F. F. Ushakov State Marine University.**

Pr. Lenina, 93, Novorossiysk, Russia, 353918.

E-mail: belogurov\_stas@mail.ru

УДК 378.4

*Е. Р. Никонова*

## **СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ВЫЯВЛЕНИЮ КОМПЛЕКСА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ АРХИТЕКТОРОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ХОДЕ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ВУЗЕ**

Предпринята попытка с помощью системного подхода выявить педагогические условия процесса подготовки архитекторов к профессиональной деятельности в ходе освоения социального проектирования в вузе и, проанализировав их как различные виды педагогического воздействия, представить их комплексно.

**Ключевые слова:** педагогические условия, системный подход, комплекс педагогических условий, педагогическое воздействие.

Социальное проектирование для архитекторов есть деятельность по разработке социальных проектов, связанная напрямую с их профессиональными знаниями, умениями и навыками. Это сформированная готовность улучшать жизнь социума, привнося в нее гармоничные преобразования среды. Это способность соотносить решение социальных проблем с проектированием адекватной социальной архитектуры, дизайна, рекламы и т. п.

Идеями проектировать социальные ситуации с целью улучшения качества жизни человека наполнена современная внутренняя политика нашей страны. Эти идеи приобрели зримую форму – они стали приоритетными национальными проектами Российской Федерации (ПНП РФ).

У будущих архитекторов в Пензенском государственном университете архитектуры и строительства появилась возможность освоить основы социального проектирования в ходе изучения дисциплины «реализация национальных проектов РФ».

Учебное социальное проектирование в профессиональной подготовке будущих архитекторов направлено на развитие социально значимых свойств, качеств личности студентов и системы общечеловеческих нравственных ценностей, формирование их творческих способностей.

Оно способствует:

- включению выпускников архитектурного факультета строительного вуза не только в профессиональную, но и социальную деятельность на благо социума;
- формированию деятельностных навыков и умений в области реального социального проектирования с целью их самоактуализации и самореализации в будущей профессиональной деятельности.

Учебное социальное проектирование на архитектурном факультете – технология социального воспитания, главный педагогический смысл которой – создание условий для социальных проб творческой личности архитектора. Поскольку мы говорим о педагогическом процессе, то имеем в виду создание педагогических условий. Педагогические условия – одна из сторон закономерности образовательного процесса в вузе. Они создаются для того, чтобы образовательный процесс стал более эффективным и успешным.

Инструментом проведения исследования процесса подготовки архитекторов к профессиональной деятельности в ходе освоения социального проектирования в вузе и получения его результатов является система научных подходов и методов – методология исследования. Неадекватные методы исследования могут привести к ошибочным выводам, которые порождают ошибочные представления о сути исследуемого педагогического процесса. По-

этому, приступая к исследованию процесса профессиональной подготовки архитекторов в ходе освоения социального проектирования в вузе, необходимо обосновать адекватность выбираемой методологии исследования.

Отправной точкой в этом выборе являются принципы научного исследования: системность, доказательность и объективность. Следует заметить, что они взаимообуславливают и взаимодополняют друг друга. Опора на принцип системности ориентирует на рассмотрение предмета исследования как на нечто целостное и не позволяет упустить важные элементы исследуемого процесса. Принцип доказательности требует опоры на адекватную и качественно проработанную теоретическую базу, которая на сегодняшний день является общепризнанным эталоном. Оба этих принципа позволяют доказать достоверность полученных результатов на теоретическом уровне. Это является одним из условий, подтверждающих объективность полученных результатов исследования.

Исходя из принципа системности научного исследования, в качестве основополагающего необходимо выбрать системный подход к изучению процесса подготовки архитекторов к профессиональной деятельности методом социального проектирования в вузе.

Системный подход – направление в научном исследовании, отражающее всеобщую связь и взаимообусловленность явлений и процессов окружающей действительности. Его гносеологической основой является общая теория систем, начало которой положил австралийский биолог Л. Бергаланфи [1, 2, 3]. Системный подход представляет собой форму методологического знания, связанную с исследованием и созданием объектов как систем. Он подводит к рассмотрению проблемы не в изоляции от обстоятельств внутренних и внешних, а в единстве связей с окружающей средой, понимая сущность каждой связи и отдельного элемента, проводя ассоциативные векторы между общими и частными целями. В результате исследуемый процесс профессиональной подготовки должен рассматриваться как система, в которой выделены отдельные элементы, внутренние и внешние векторные связи, с обязательным учетом того, что цели и функции каждого отдельного элемента исходят из общей цели и общей функции.

Учитывая вышесказанное при создании модели вышеназванного процесса, мы условно представляли состояние исследуемого процесса в виде системы, в которой были выделены следующие подсистемы:

1. Целевая подсистема (задачи, принципы).
2. Содержательная подсистема (этапы, подходы, формы и методы обучения).
3. Результативно-оценочная подсистема (уровни подготовки и критерии оценки) [4].

После того как нами была создана модель процесса подготовки, необходимо было дополнить ее еще одним компонентом – комплексом педагогических условий.

Под комплексом педагогических условий подготовки архитекторов к профессиональной деятельности в процессе социального проектирования в вузе понимаем совокупность внешних и внутренних обстоятельств образовательного процесса в вузе, от реализации которых зависит процесс профессиональной подготовки специалистов такого уровня.

При выявлении комплекса педагогических условий эффективной подготовки архитекторов к профессиональной деятельности учитывался социальный заказ общества, степень разработанности этой проблемы в научно-методической литературе, критерии и уровни профессиональной подготовки таких специалистов с опорой на ценностно-мотивационный, когнитивный, компетентностный и деятельностный подходы.

Комплекс педагогических условий, как подсистема в системе подготовки архитекторов методом социального проектирования в вузе, включает:

1. Организационно-педагогические воздействия:

- выявление для архитекторов значимости гармонизирующей творческой составляющей учебного социального проектирования;

- включение студентов в отношения с людьми и социальными институтами в экономической, политической, материальной, духовной, творческой и других сферах деятельности;

- приобретение и улучшение навыков самостоятельной работы в ходе выполнения студентами-архитекторами авторских социальных проектов;

- обеспечение архитекторов системой знаний, которая позволяет готовить их к профессиональной деятельности в процессе социального проектирования в вузе.

## 2. Психолого-педагогические воздействия:

- установка на самореализацию и самоактуализацию в ходе социального проектирования с применением профессиональных качеств архитектора;

- системно-деятельностное ориентирование на взаимодействие педагога и студентов в процессе осуществления учебного социального проектирования;

- применение совокупности педагогических действий, учитывающих индивидуально-личностные особенности студентов.

## 3. Учебно-методическое воздействие:

- составление ведущим педагогом учебно-методического обеспечения дисциплины "реализация национальных проектов РФ";

- создание учебного пособия для этой дисциплины;

- применение инновационных подходов в оформлении презентаций и видеороликов на авторский студенческий социальный проект в программах Microsoft Office Power Point и Microsoft Movie Maker.

Реализация комплекса педагогических условий позволила эффективно готовить архитекторов к профессиональной деятельности в процессе социального проектирования в вузе, так как система педагогических воздействий:

- помогла в ходе изучения дисциплины «реализация национальных проектов РФ» сформировать у архитекторов ценностно-мотивационное отношение к подготовке к профессиональной деятельности в процессе социального проектирования в вузе, дать студентам установку на самореализацию и самоактуализацию, помогла выявить значимость гармонизирующей творческой составляющей учебного социального проектирования [5];

- была направлена на изменение когнитивной структуры личности студентов архитектурного факультета: приобретение опыта освоения системы знаний о реализации приоритетных социальных направлений в РФ и знаний основ социального проектирования;

- позволила сформировать у архитекторов базовые (социально-личностные) компетенции: персональную, коммуникативную, учебно-познавательную, инновационно-информационную, профессиональную [6],

а взаимодействие педагога и студентов и, кроме того, включение будущих архитекторов в социальные отношения позволили сформировать умения и навыки самостоятельной деятельности архитекторов по социальному проектированию с применением профессиональных знаний в области архитектуры.

С точки зрения системного подхода комплексность педагогических условий, которые реализовывались на каждом этапе исследования, заключается в следующем:

- без реализации педагогического воздействия у архитекторов не смогло бы само собой сформироваться устойчивое ценностно-мотивационное отношение к профессиональной деятельности в процессе социального проектирования в вузе [7];

– без освоения знаний в области архитектурного проектирования и основ социального проектирования, знаний о реализуемых в стране приоритетных национальных проектах не возникло бы становление ценностей и обозначение мотивов для конструирования желаемых состояний будущего с проектированием зданий социального назначения;

– без закрепления на деле осознанно мотивированных знаний и умений, имеется в виду авторское социальное проектирование, не удалось бы добиться столь эффективного результата – высокопрофессиональной подготовки архитекторов, призванных гармонизировать окружающий мир и ориентированных на современный заказ общества.

Становится понятным, что при исключении одного из звеньев в цепочке процесс подготовки таких специалистов нельзя считать логичным, завершенным, эффективным, а выполненные по отдельности педагогические условия не дадут должного закрепления и развития достигнутых результатов. В этом и состоит суть системного подхода к выявлению комплекса педагогических условий, обеспечивающих эффективность процесса подготовки архитекторов к профессиональной деятельности в ходе освоения социального проектирования в вузе.

### Список литературы

1. Берталанфи Л. Общая теория систем – критический обзор // Исследования по общей теории систем. М., 1969. С. 23–24.
2. Берталанфи Л. Общая теория систем – обзор проблем и результатов // Системные исследования: ежегодник. М., 1969.
3. Берталанфи Л. История и статус общей теории систем // Системные исследования: ежегодник. М., 1973.
4. Никонова Е. Р. Системный подход в моделировании процесса подготовки архитекторов к профессиональной деятельности в ходе освоения социального проектирования в вузе // Перспективы науки и образования, 2014. № 1.
5. Никонова Е. Р. Индивидуальное социальное проектирование как средство подготовки будущих архитекторов к самореализации и самоактуализации // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2012. Вып. 2 (117). С. 131–135.
6. Никонова Е. Р. Компетентностная составляющая подготовки архитекторов к профессиональной деятельности в процессе социального проектирования в вузе // Перспективы науки и образования. 2013. № 4. С. 107–113.
7. Никонова Е. Р. Социальное проектирование в подготовке архитекторов к профессиональной деятельности. Анализ мотивационной составляющей // Перспективы науки и образования. 2013. № 5. С. 115–120.

Никонова Е. Р., старший преподаватель кафедры «Градостроительство».

**Пензенский государственный университет архитектуры и строительства.**

Ул. Титова, 28, Пенза, Россия, 440028.

E-mail: [twisterNK@mail.ru](mailto:twisterNK@mail.ru)

*Материал поступил в редакцию 19.12.2013.*

*E. R. Nikonova*

## **THE SYSTEM APPROACH TO IDENTIFICATION OF A COMPLEX OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TRAINING OF ARCHITECTS TO PROFESSIONAL ACTIVITY DURING SOCIAL PROJECTING AT A HIGHER EDUCATION INSTITUTION**

An attempt by means of system approach is made to reveal pedagogical conditions of the process of training of architects to professional activity during development of social projecting at a higher education institution and, having analysed them as different types of pedagogical influence, to present them in a complex.

**Key words:** *pedagogical conditions, system approach, complex of pedagogical conditions, pedagogical influence.*

### **References**

1. Bertalanffy L. *The general theory of systems – the critical review*. In book: *Researches on the general theory of systems*. Moscow, 1969, pp. 23–24 (in Russian).
2. Bertalanffy L. *The general theory of systems – the review of problems and results*. In book: *System researches. Year-book*. Moscow, 1969 (in Russian).
3. Bertalanffy L. *History and status of the general theory of systems*. In book: *System researches. Year-book*. Moscow, 1973 (in Russian).
4. Nikonova E. R. System approach in modeling of process of training of architects to professional activity during development of social design in higher education institution. *Science and Education Prospects*, 2014, no. 1, pp. X–X (in Russian).
5. Nikonova E. R. Individual social designing as means of preparation of the future architects to self-realization and self-actualization. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin, Scientific magazine*, 2012, vol. 2 (117), pp. 131–135 (in Russian).
6. Nikonova E. R. Competence-based component of training of architects to professional activity in the course of social design higher education institution. *Science and Education Prospects*, 2013, no. 4, pp. 107–113 (in Russian).
7. Nikonova E. R. Social design in training of architects for professional activity. Analysis of a motivational component. *Science and Education Prospects*, 2013, no. 5, pp. 115–120 (in Russian).

**Penza State University of Architecture and Construction.**

Ul. Titova, 28, Penza, Russia, 440028.

E-mail:twisterNK@mail.ru

УДК 37.03 (14.07.03)

*Н. А. Коростелева, А. М. Краснов, В. В. Леонов*

## **АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СТУДЕНТАМ-ИНВАЛИДАМ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИУМЕ**

Рассматриваются различные аспекты проблемы формирования толерантного отношения к студентам-инвалидам в современном образовательном социуме. На основе экспериментально полученных данных анализируется степень влияния социально-демографических характеристик преподавателей и студентов вуза как основных субъектов интегрированного обучения в высших учебных заведениях на уровень толерантности отношений к студентам-инвалидам.

**Ключевые слова:** *толерантность, интегрированное обучение, студенты-инвалиды, формирование.*

Становление гражданского общества в странах Таможенного союза, демократизация и гуманизация систем образования привели к смене парадигмы педагогической науки в целом. На смену старой парадигме общественного и государственного сознания «полноценное большинство – неполноценное меньшинство» приходит новая парадигма – «единое общество», включающее в том числе и людей с физическими недостатками – инвалидов. В последние годы в нашу жизнь вошел термин «толерантность». Этот термин активно обсуждался в культурологии, социологии, политологии, психологии, истории, педагогике.

Современное гражданское общество невозможно без активного вовлечения всех его членов в различные виды деятельности, уважения прав и свобод каждого отдельного человека, обеспечения необходимых гарантий безопасности, свободы и равноправия. Особенно актуально этот вопрос проявляется в деятельности по вовлечению людей, имеющих определенные физические недостатки (особенности), в социальную среду и формированию толерантного отношения к ним со стороны общества. Проблема толерантности приобретает особую значимость в процессе обучения в вузе, поскольку в современном обществе востребованы специалисты не только с высоким профессиональным уровнем, но и обладающие способностью принимать происходящие в обществе события и конструктивно взаимодействовать с окружающими людьми [1].

Исследование проблемы формирования толерантности к тем или иным представителям общества является одним из направлений отечественной науки. В частности, рассмотрению общефилософских и социокультурных вопросов толерантности посвящены работы Р. Р. Валитова, В. М. Золотухина, Н. В. Круглова, В. А. Лекторского, Г. Олпорт.

Для инвалидов на постсоветском пространстве созданы и продолжают активно формироваться реабилитационные службы, целью которых является интеграция лиц с ограниченными физическими возможностями в современное общество. Вместе с тем в настоящее время не учитываются многие возможности и способности инвалидов, не в полной мере используется их личностный потенциал. Например, получение высшего образования инвалидами и их обучение в вузах Казахстана на современном этапе является весьма проблематичным и сопряжено с определенными трудностями. Эти трудности имеют не столько экономический или медицинский характер, сколько психолого-педагогический, который связан с интолерантным отношением здоровых людей (студентов и преподавателей высших учебных заведений) к самой проблеме получения высшего образования инвалидами. Ин-



теграция лиц с ограниченными физическими возможностями (далее – студентов-инвалидов) в процесс обучения в вузе предполагает наличие необходимого уровня толерантности со стороны социума. Образовательное пространство вуза может стать площадкой для овладения новыми моделями социального поведения [2].

Для комплексного анализа и решения представленных выше проблем на базе Международной бизнес-академии г. Караганды (МБА) с 2011 по 2012 г. проводились исследования, связанные с научным обоснованием необходимости проведения специальной работы по формированию толерантности в отношении студентов-инвалидов к условиям интегрированного (инклюзивного) обучения в высших учебных заведениях. В целом данный вуз не специализируется на обучении людей с ограниченными физическими возможностями и тем более на обучении инвалидов с каким-то определенным видом инвалидности. Вместе с тем учебное заведение готово принять для обучения на общих основаниях абитуриентов с инвалидностью. На сегодняшний день МБА находится на этапе накопления опыта интегрированного обучения.

В качестве объекта исследования рассматривался процесс интегрированного обучения в высшем учебном заведении, а в качестве предмета исследования – процесс формирования толерантности по отношению к студентам с ограниченными физическими возможностями при интегрированном обучении. Для того чтобы понять сущность, уровень и особенности формирования толерантности современного общества к студентам с ограниченными физическими возможностями прежде всего было необходимо четко определить значение самого термина «толерантность» и проанализировать различные подходы к данному понятию в истории философской и педагогической мысли. Изучение научной литературы, словарей и энциклопедий стало основанием для вывода о том, что в настоящее время нельзя говорить о толерантности как об окончательно сформировавшемся и единообразно понимаемом термине.

Впервые понятие «толерантность» в научный оборот было введено в XVIII в. видным французским философом, политиком и экономистом Дестют де Траси. Вначале оно тоже трактовалось им как «терпеливость», а затем как «терпимость» [3]. Сегодня толерантность нельзя рассматривать как эквивалент терпения или терпеливости. Несмотря на свою многозначность, категория «терпимость» в русском языке имеет созерцательный оттенок, пассивную направленность. Если терпение выражает чаще всего чувство или действие со стороны испытывающего боль, насилие или другие формы негативного воздействия, то толерантность включает в себе уважение или признание равенства других и отказ от доминирования или насилия.

Одна из современных трактовок разграничения понятий «терпимость» и «толерантность» представлена Е. Ю. Клепцовой. Она определяет их как свойство личности, в котором выражается отношение человека к миру в целом, вещам, предметам, другим людям, их взглядам, самому себе, актуализирующееся в ситуациях несовпадения взглядов, ценностей, мнений, поведения людей, однако терпимость проявляется в повышении сензитивности к объекту, а толерантность в снижении сензитивности к объекту [4].

Лаконичное определение толерантности дает А. Г. Асмолов – «искусство жить в мире непохожих людей и идей» [5]. Согласно данному определению, толерантность – принятие и правильное понимание всего многообразия культур, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности.

В рамках данного исследования толерантность рассматривалась в пространстве индивидуально-психологических особенностей, поэтому представляется, что наиболее полно психологический смысл понятия «толерантность» как личностного феномена представлен в дефи-

ниции, предложенной М. С. Мацковским. По его мнению, толерантность представляет собой определенное качество взаимодействия между субъектом и объектом толерантности, характеризуемое готовностью субъекта принимать социокультурные отличия объекта, включающие в себя внешние признаки, высказывания, особенности поведения и т. д. [6].

В ходе проведения исследования особенно интересен процесс формирования толерантности по отношению к студентам-инвалидам. Данный процесс формирования толерантности понимаем как активное воздействие определенных педагогических условий на студентов и преподавателей в вузе при интегрированном обучении.

Выводы, которые были сделаны в результате исследования, позволяют более предметно говорить о проблеме толерантности по отношению к студентам-инвалидам. Активная нравственная позиция и психологическая готовность студенческого контингента и преподавательского состава вузов к сотрудничеству со студентами-инвалидами – основные компоненты понятия «толерантность», которые мы попытались дать на основе анализа различных подходов к трактовке данного термина. Целью формирования толерантности, в том числе по отношению к студентам-инвалидам, является позитивное взаимодействие с ними как с людьми иных возможностей, взглядов, позиций.

Отношение современного общества к людям с ограниченными физическими возможностями выражается в основном в сегрегации и исключении, что, несомненно, ведет к интолерантному отношению к ним. Подлинная интеграция в обществе при таком подходе невозможна – инвалид не может признаваться большинством людей как равный, чтобы занять достойное место в социуме.

В ходе проведения исследования изучалось мнение основных субъектов системы инклюзивного образования (за исключением студентов-инвалидов), т. е. преподавателей и студентов вуза о возможностях и проблемах, связанных с обучением студентов-инвалидов в обычном вузе в условиях интегрированного образования, и их отношение к данной проблеме.

Анализировались не только особенности представления субъектами системы инклюзивного образования возможностей получения высшего образования инвалидами в условиях интегрированного обучения, но и оценка их готовности к практическому взаимодействию со студентами-инвалидами. В качестве основного инструментария анализа использовался традиционный метод анкетирования потенциально возможных субъектов интегрированного обучения. При проведении анкетирования руководствовались необходимостью обеспечения репрезентативности выборки и пытались максимально полно охватить анкетированием имеющийся в нашем распоряжении студенческий контингент и профессорско-преподавательский состав (ППС) вуза.

Всего в анкетировании на начальном этапе констатирующего эксперимента в качестве респондентов приняли участие 305 человек, из них 255 студентов (84 %), 50 преподавателей (16 %). Таким образом, количество респондентов, участвующих в анкетировании, составило практически 50 % от потенциальных субъектов инклюзивного обучения в условиях МБА. Квоты участников анкетирования выбирались исходя из сложившейся структуры субъектов образовательного процесса на текущий момент. В анкетировании принимало участие как городское, так и сельское население Карагандинской области, студенты всех профессиональных направлений МБА: социально-гуманитарного, технического и экономического, преподаватели, которые ведут занятия по всем трем направлениям, с минимальным и достаточно большим педагогическим стажем, как с ученой степенью, так и без нее. Возрастной ценз участников данного этапа исследования составлял от 16 до 67 лет.

В соответствии с целями исследования была разработана анкета для ППС и студентов вуза, традиционно состоящая из четырех блоков: вводная часть, где были обозначены цели проведения опроса; вопросы различной направленности (собственно содержательная часть анкеты); комментарии и предложения респондентов, направленные на изменение отношения общества к людям с ограниченными физическими возможностями; «паспортички», где сконцентрировались все необходимые для дальнейшей обработки сведения о респондентах.

При обработке результатов анкетирования руководствовались базовыми принципами распределения всех респондентов на группы, исходя из уровня их толерантности. Распределение респондентов в эти группы по уровню толерантности осуществлялось на основе анализа существующих методик по психодиагностике толерантности [7]. Среди социально-демографических факторов, влияющих на толерантность, для нас представляли интерес:

– для ППС: гендер (социально-психологический пол), возраст, национальность, постоянное место жительства, педагогический стаж, уровень педагогической квалификации (категория, наличие ученой степени), наличие опыта общения с инвалидами в повседневной жизни и специализация профессионально-педагогической деятельности;

– для студентов: гендер (социально-психологический пол), возраст, национальность, постоянное место жительства, уровень образования (курс обучения), уровень учебной успеваемости, наличие опыта общения с инвалидами в повседневной жизни и специализация образования [8].

В результате анализа предварительного анкетирования были выделены три группы респондентов и получены характеристики этих групп, отражающие их поведенческий и социально-демографический профиль.

*Первая группа* с интолерантными респондентами характеризуется сознательным отказом признавать, принимать и понимать инвалидов как равных. Это проявляется в склонности человека характеризовать отличия людей с инвалидностью как отклонения от некоей нормы, как девиантность, в нежелании признавать равные права на существование тех, кто имеет иной физический облик или разделяет иные ценности. Это проявляется в ярко выраженном отрицательном отношении к таким отличиям, демонстративной враждебности и презрении к инвалидам, желании «очистить» от них пространство собственного бытия. Это проявляется в нежелании даже попытаться взглянуть на жизненные ситуации с точки зрения человека с инвалидностью. Это вполне осознанная позиция личности. У некоторых респондентов данный уровень характеризуется тем, что человек на словах признает права инвалидов на получение высшего образования, но при этом испытывает личное неприятие инвалидов в своем жизненном окружении.

*Вторая группа* респондентов со средним уровнем толерантности характеризуется признанием и принятием инвалидов как равных, уважением к ним, но при этом склонностью человека разделять (зачастую неосознанно) некоторые общественные предрассудки, использовать стереотипы в отношении людей с инвалидностью. Респонденты данной группы не могут самостоятельно увидеть многие, особенно скрытые, проявления образовательной дискриминации в жизни инвалидов. Им трудно представить, с какими проблемами могут сталкиваться инвалиды в целом, в том числе и студенты-инвалиды. Это объясняется непониманием другого человека с инвалидностью, неумением взглянуть на мир с его точки зрения.

*Третья группа* респондентов с высоким уровнем толерантности характеризуется безоговорочным признанием права инвалидов на иной образ жизни, свободное выражение своих взглядов и ценностей. Это принятие иных ценностей, положительное отношение

к физиологическим отличиям, повышенная восприимчивость к любым проявлениям дискриминации по отношению к людям с физическими недостатками, способность находить в них положительные качества и что-либо ценное для себя самого. Это понимание людей с инвалидностью, умение избегать в их оценке общественных предрассудков, стремление помочь данной группе населения, способность предполагать альтернативные взгляды на проблемы, возникающие в процессе получения инвалидами высшего образования.

Распределение всех опрошенных по уровням толерантности респондентов с их наиболее значимыми социально-демографическими характеристиками представлены в таблице 1. Как видно из данных, представленных в таблице, уровень толерантности к образовательной интеграции инвалидов в систему высшей школы рассматривался в зависимости от целого ряда социально-демографических факторов.

Таблица 1

Социально-демографическая структура респондентов в группах с различным уровнем толерантности

Социально-демографические характеристики респондентов			Распределение респондентов по уровням толерантности, %		
			Высокий уровень толерантности	Средний уровень толерантности	Низкий уровень толерантности
Характеристики всех респондентов					
1.	Гендерная принадлежность	Женский пол (183 чел.)	51	30	19
		Мужской пол (122 чел.)	36	37	27
2.	Возраст	16–30 лет (264 чел.)	22	29	49
		30–50 лет (26 чел.)	45	40	15
		50–67 лет (15 чел.)	34	30	36
3.	Национальность	Казахи (83 чел.)	33	34	33
		Русские (164 чел.)	37	35	28
		Другие национальности (58 чел.)	24	39	37
4.	Постоянное место жительства	Город (198 чел.)	35	27	38
		Село (аул) (65 чел.)	37	33	30
		Смешанный тип поселения (42 чел.)	32	30	38
5.	Наличие опыта общения с инвалидами	Наличие систематических контактов (64 чел.)	52	21	27
		Эпизодические контакты (93 чел.)	34	42	24
		Отсутствие опыта общения (148 чел.)	17	38	45
Характеристики ППС					
6.	Специализация профессиональной деятельности	Социально-гуманитарные науки (21 чел.)	82	11	7
		Экономические науки (19 чел.)	38	41	21
		Технические науки (10 чел.)	33	48	19
7.	Педагогический стаж	0–5 лет (12 чел.)	20	32	48
		5–15 лет (23 чел.)	59	29	12
		Свыше 15 лет (15 чел.)	67	24	9
8.	Педагогическая квалификация	Наличие ученой степени (23 чел.)	62	29	9
		Отсутствие ученой степени (27 чел.)	42	43	15
Характеристики студентов					
9.	Специализация будущей профессиональной деятельности	Социально-гуманитарные науки (76 чел.)	40	31	29
		Экономические науки (145 чел.)	28	25	47
		Технические науки (34 чел.)	18	25	57
10.	Уровень учебной успеваемости	Высокая (64 чел.)	42	27	31
		Средняя (112 чел.)	23	42	35
		Низкая (79 чел.)	30	34	36
11.	Уровень образованности (курс обучения)	1–2 курс обучения (132 чел.)	29	32	39
		3–4 курс обучения (95 чел.)	43	35	22
		Второе высшее образование (1, 2 курс) (28 чел.)	47	29	24

Однако как показала дальнейшая интерпретация полученных результатов, наиболее значимым во всех группах респондентов (студенты, ППС вуза) является наличие у них опыта общения с инвалидами в повседневной жизни. Наиболее существенны различия поведенческих характеристик респондентов по отношению к инвалидам между теми опрошенными, которые никогда не имели опыта общения с ними или имели косвенный опыт подобного общения, и теми, у кого есть близкие или знакомые люди с инвалидностью. Это еще один аргумент в пользу того, что интегрированное образование сегодня с полным правом может считаться одним из приоритетов государственной образовательной политики.

Таблица 2

*Анализ взаимосвязи уровня толерантности и социально-демографических факторов*

Социально-демографические факторы	Показатели значимости различий уровня толерантности респондентов от социально-демографических факторов при $p = 0,05$			
	Эмпирическое значение критерия <sup>2</sup> (по результатам анкетирования)	Табличное значение критерия <sup>2</sup>	Количество степеней свободы	Различия
Возраст	13,21	9,48	4	значимые
Место проживания	1,69	9,48	4	незначимые
Национальность	3,75	9,48	4	незначимые
Наличие опыта общения с инвалидами	33,50	9,48	4	значимые
Пол	6,65	5,99	2	значимые
Направления подготовки преподавателей	11,08	9,48	4	значимые
Педагогический стаж	12,95	9,48	4	значимые
Ученая степень преподавателей	2,04	5,99	2	незначимые
Направления подготовки студентов	10,30	9,48	4	значимые
Успеваемость студентов	7,85	9,48	4	незначимые
Курс обучения студентов	10,06	9,48	4	значимые

В меньшей степени на уровень физиологической толерантности влияет возраст и гендерная принадлежность всех респондентов. Также на уровень толерантности ППС, как видно из таблицы 2, влияние оказывает педагогический стаж, а специализация профессионально-педагогической деятельности не оказывает влияния на наличие или отсутствие ученой степени. К факторам, оказывающим влияние на показатели толерантного отношения к инвалидам со стороны студентов, следует отнести уровень их образованности (курс обучения) и будущую специализацию их профессиональной деятельности, не оказывает влияния учебная успеваемость студентов. В результате обработки анкетного материала не выявлено влияния на уровень толерантности респондентов таких факторов, как национальность и постоянное место жительства (город или село).

Отдельно следует остановиться на особенностях представлений субъектов системы высшего образования о возможности его получения инвалидами в условиях интегрированного обучения и оценке их готовности к практическому взаимодействию со студентами-инвалидами исходя из детального анализа ответов респондентов на вопросы анкеты. Участникам анкетирования было предложено выделить основные качества, присущие инвалидам: позитивные и негативные. Обработка материалов анкетирования показала, что, по мнению большинства опрошенных, как ППС, так и студентов вуза, инвалидам свойственны следующие негативные качества: неадекватность, озлобленность, агрессия, малообщительность, подверженность нервным срывам, замкнутость, обида на общество, стеснительность, беспомощность, низкая активность, уныние. Эти качества проявляются потому, что инвалиды «страдают от своей неполноценности», они испытывают психологические нагрузки из-за

невозможности вести «нормальный образ жизни», инвалида «выкидывают из общества». Об этом упомянули 75 % опрошенных.

К числу позитивных качеств инвалидов респонденты отнесли: целеустремленность, стойкость, энергичность, трудолюбие, любознательность, уравновешенность, взаимопомощь. Перечисленные качества свойственны инвалидам, которые стремятся преодолеть «свои комплексы», «жаждут быть полезными обществу, а не быть обузой» (об этом упоминают 64,4 % опрошенных), стремятся к самосовершенствованию, активно познают окружающий мир, находят себе друзей (32,1 % опрошенных).

При ответе на вопрос «Какие виды деятельности присущи инвалидам» большинство всех опрошенных респондентов назвали: пассивное времяпрепровождение (87 %): сидеть дома, смотреть телевизор, слушать радио, читать газеты, разгадывать кроссворды; деятельность, связанная с лечением (35,2 %): посещение врачей, периодическое санаторное лечение, реабилитационное лечение; деятельность, связанную с ведением домашнего хозяйства (68,8 %); активные виды деятельности: трудовая деятельность (16,3 %), занятия физической культурой и спортом (46,1 %), повышение своего умственного развития (48,6 %), а именно чтение книг, при наличии компьютера занятия за компьютером, самообразование.

По мнению большинства опрошенных (76,4 %), инвалиды могут обучаться в высшем учебном заведении, если сами того желают. 34 % респондентов основным условием обучения инвалидов в вузе называют отсутствие заболеваний нервной системы и наличие необходимого интеллектуального уровня. Из всех опрошенных 24 % считают, что инвалиды могут учиться лучше, чем остальные студенты, потому что «могут уделять больше времени подготовке и старательнее изучать дисциплины, в то время как студент работает или развлекается», «у инвалида больше времени для учебы», «из чувства противоречия доказать, что инвалид не хуже остальных, а может быть, даже и лучше», «могут выигрывать за счет ума, начитанности и жизненного опыта».

К возможным проблемам студентов-инвалидов, которые могут возникнуть у них в процессе обучения в вузе, респонденты отнесли: преодоление психологического барьера, связанного с поступлением в вуз; проблемы, связанные с ограниченными возможностями перемещения в пространстве; у инвалидов может быть «недостаточно средств для оплаты за обучение»; «к ним относятся иначе, чем к здоровым людям». Но 54 % опрошенных считают, что главная проблема – ограниченный доступ инвалидов к социальным ресурсам и образовательным в том числе.

Как можно увидеть из ответов, наибольшая толерантность к тому, чтобы учиться в одной студенческой группе, проявилась у респондентов по отношению к студентам с нарушениями опорно-двигательного аппарата, а менее терпимы респонденты-студенты к тем, у кого есть нарушения слуха, зрения, речи. Самый низкий уровень толерантности был выявлен в отношении людей с нарушениями в умственном развитии – почти 80 % опрошенных высказали свое отрицательное мнение относительно совместного обучения. Отметим, что 78 % опрошенных студентов считают возможной образовательную интеграцию студентов с поражением опорно-двигательного аппарата, тогда как к такому мнению склоняются менее 50 % респондентов среди преподавателей вуза.

Примерно шесть из десяти студентов не возражают против того, чтобы в одной студенческой группе с ними учились бы инвалиды с нарушениями опорно-двигательного аппарата, тогда как всего лишь 15 % преподавателей согласились бы вести занятия в такой группе. По мнению респондентов из числа ППС МБА, каждому второму преподавателю понадобится специальная переподготовка, если образовательная интеграция студентов-инвалидов все-таки состоится в более широком масштабе. А примерно 1/5 часть педагогов счита-

ют себя вполне подготовленными к подобной ситуации, они не ожидают особых изменений в их профессиональном статусе, карьере или в собственной квалификации.

Мнения ППС вуза и студенческого контингента сошлись в оценке последствий от интеграции студентов-инвалидов в обычные вузы: более 2/3 опрошенных (70 % и 65 % соответственно) полагают, что это позволит остальным обучаемым стать более толерантными, научиться взаимопомощи и увеличить уровень эмпатии, хотя не исключены и конфликты между ними.

Мнения о влиянии интеграции на уровень качества образования распределились почти симметрично: 10 % из числа ППС вуза и 22 % студентов ожидают, что качество обучения возрастет, тогда как 21 % преподавателей и 13 % студентов опасаются обратного. Мы пришли к выводу о том, что студенческий и преподавательский социум в общении с инвалидами в большей степени руководствуется социальными стереотипами, выработанными в процессе опыта о «должном» поведении и «нормативных» характеристиках, что создает социально-психологический барьер интеграции инвалидов в студенческое сообщество. Почти 85 % респондентов испытывают психологический дискомфорт при осуществлении коммуникации с инвалидами. Была также выявлена общая тенденция среди респондентов по возможности избегать общения с людьми с «видимой» инвалидностью.

В результате анализа анкетного опроса удалось выяснить, что студенты и преподаватели МБА не склонны рассматривать инвалидов как единую массу, а готовы разделять инвалидов на негативно настроенных по отношению к обществу и позитивно настроенных, страдающих психическими заболеваниями и всех остальных, занимающих активную позицию в жизни и склонных требовать повышенного внимания к себе. Вместе с тем респондентами выделен ряд объективных препятствий для подобной реформы образовательной системы, среди которых значимое место занимают неприспособленность обычной вузовской среды, неподготовленность ППС и студенческого контингента к толерантному взаимодействию со студентами-инвалидами.

Приведенная выше предварительная оценка уровня толерантности респондентов к студентам-инвалидам и дальнейшая группировка респондентов по этим уровням позволили более дифференцированно и обоснованно подойти к обобщенной формулировке факторов, которые, на наш взгляд, осложняют реализацию идей инклюзивного образования в вузе в целом и препятствуют развитию толерантности по отношению к студентам-инвалидам в частности: отсутствие в МБА довузовской психолого-педагогической адаптационной подготовки абитуриентов с инвалидностью к условиям интегрированного обучения; низкий уровень социально-психологической подготовки ППС вуза и студенческого контингента к совместному обучению и внеучебной деятельности со студентами, имеющими ограниченные физические возможности; отсутствие довузовской подготовки и психолого-педагогического сопровождения студентов с инвалидностью в процессе интегрированного обучения.

Обозначенные выше факторы определили проблематику практической части диссертационной работы и сконцентрировали внимание на ее решении. Содержание приведенной выше проблематики еще раз подтверждает, что в отношении сферы образования именно толерантность и развитие толерантного сознания становятся все более актуальными аспектами инклюзивного обучения, которые требуют пересмотра сложившейся образовательной теории и практики.

Совершенно очевидно, что исследование проблемы толерантности по отношению к студентам с инвалидностью и факторов, на нее влияющих, является непростой задачей, так как в значительной мере это связано с изучением установок личности остальных субъектов образовательного процесса, ассоциированных с представлениями о социальной желательности.

### Список литературы

1. Рудыхина О. В. Психологический портрет толерантного студента в контексте типологического подхода // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2010. Вып. 4 (94). С. 158–164.
2. Кавун Л. В. Толерантность в структуре личностных свойств студентов вузов: результаты факторного анализа // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2010. Вып. 12 (102). С. 160–166.
3. Семашко М. А. Развитие термина «толерантность» в гуманитарных науках // Электронный научно-педагогический журнал. 2007. Октябрь.
4. Клепцова Е. Ю. Психологические условия формирования терпимого отношения педагогов к детям: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2001.
5. Асмолов А. Г. Мы обречены на толерантность // Семья и школа. 2001. № 11–12. С. 32–35.
6. Мацковский М. С. Толерантность как объект социологического исследования // Межкультурный диалог: исследования и практика / под ред. Г. У. Солдатовой, Т. Ю. Прокофьевой, Т. А. Лютой. М.: Центр СМИ МГУ им. М. В. Ломоносова, 2004. 143 с.
7. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности / под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой и др. М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 2003. 112 с.
8. Степанов П. В. Воспитание толерантности у школьников: теория, методика, диагностика. М., 2003. 45 с.

Коростелева Н. А., старший преподаватель, магистр.

**Международная бизнес-академия.**

Ул. Тулепова, 12, Караганда, Республика Казахстан, 100027.

E-mail: korostel\_@mail.ru

Краснов А. М., старший преподаватель, магистр.

**Международная бизнес-академия.**

Ул. Тулепова, 12, Караганда, Республика Казахстан, 100027.

E-mail: krasnovy@rambler.ru

Леонов В. В., проректор, кандидат технических наук.

**Международная бизнес-академия.**

Ул. Тулепова, 12, Караганда, Республика Казахстан, 100027.

E-mail: Leonov\_Slava@rambler.ru

*Материал поступил в редакцию 27.12.2013.*

*N. A. Korostelyeva, A. M. Krasnov, V. V. Leonov*

### URGENCY OF THE PROBLEM OF A TOLERANT ATTITUDE FORMATION TOWARDS STUDENTS WITH DISABILITIES IN THE MODERN SOCIETY

Various aspects of the problem of a tolerant attitude formation towards students with disabilities in the modern educational society are viewed in the article. On the basis of the experimentally obtained data the article gives the analysis of the degree of influence of socio-demographic characteristics of the teachers and university students, as the main subjects of integrated education in higher educational institutions, on the level of tolerance toward students with disabilities.

**Key words:** *tolerance, integrated education, students with disabilities, formation.*



## References

1. Rudykhina O. V. Psychological Portrait of a Tolerant Student in the Context of Typological Approach. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2010, vol. 4 (94), pp 158–164 (in Russian).
2. Kavun L. V. Tolerance in the structure of individual characteristics of higher school students: results of factorial analysis. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2010, vol. 12 (102), pp. 160–166 (in Russian).
3. Semashko M. A. Development of the term “tolerance” in the humanities. *Electronic Scientific-Pedagogical magazine*. 2007. October (in Russian).
4. Kleptsova E. Y. *Psychological conditions of formation of teachers' tolerant attitude towards children*. Abstract of thesis cand. psych. sci. Kursk, 2001 (in Russian).
5. Asmolov A. G. We are doomed to tolerance. *Family and School*, 2001, no. 11–12, pp. 32–35 (in Russian).
6. Matskovsky M. S. *Tolerance as an object of sociological research*. Intercultural Dialogue: Research and Practice. Ed. G. U. Soldatova, T. Yu. Prokofeva, T. A. Lyutaya. Moscow, Center for Media of MGU im. M. V. Lomonosov Publ., 2004, p. 143 (in Russian).
7. *Practical work on psycho-diagnostics and tolerance research*. Ed. H. W. Soldatova, L. A. Shaygerova, etc. Moscow, MGU im. M. V. Lomonosov Publ., 2003, 112 p. (in Russian).
8. Stepanov P. V. *Promoting tolerance among schoolchildren: theory, methodology, diagnostics*. Moscow, 2003 (in Russian).

Korostelyeva N. A.

**International Business Academy.**

Ul. Tulepova, 12, Karaganda, Respublika Kazakhstan, 100027.

E-mail: korostel\_@mail.ru

Krasnov A. M.

**International Business Academy.**

Ul. Tulepova, 12, Karaganda, Respublika Kazakhstan, 100027.

E-mail: krasnovy@rambler.ru

Leonov V. V.

**International Business Academy.**

Ul. Tulepova, 12, Karaganda, Respublika Kazakhstan, 100027.

E-mail: Leonov\_Slava@rambler.ru

# ПЕДАГОГИКА ДЕТСТВА

УДК 101.1.316 (09.00.11)

*С. А. Ганина*

## ФЕНОМЕН ДЕТСТВА В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Статья посвящена проблеме исследования детства в отечественной и зарубежной социогуманитарной традиции, в частности обоснованию мира детства как автономной, самоценной реальности, обладающей своим своеобразием в контексте взрослой культуры, проведенной в рамках психолого-педагогических исследований. Анализируются проблемы, которые поднимаются в исследованиях последних лет применительно к изучению феномена детства.

**Ключевые слова:** *детство, ребенок и взрослый, ребенок и культура, ребенок и образование, самоценность детства.*

Современное изменение культурной действительности обуславливает новые параметры жизненного пути нового поколения. Это ставит перед педагогической наукой новые задачи, связанные с необходимостью осмысления процесса субъектогенеза в непосредственной связи с процессом становления и открытия феномена детства как особой субкультуры жизни ребенка, которая представляет собой неотъемлемую часть жизни общества, имеющей свою логику развития. Более того, проблема феномена детства в совокупности его истории и современности имеет непосредственную связь с таким знаковым для педагогики понятием, как смена педагогических парадигм. «Она выразилась в отказе от принципов традиционного, предметно-ориентированного образования в пользу идей лично ориентированной педагогики, нацеленной на актуализацию и самовыражение личностных способностей в процессе обучения и воспитания. Однако это событие нельзя рассматривать как результат только внутренней дискуссии в педагогическом сообществе, продолжающейся в течение последних столетий. Оно обусловлено духом времени, общественным мировоззрением и, что особенно следует подчеркнуть, спровоцировано изменением типов философского мышления: от классической метафизики к логике постметафизики» [1, с. 7].

Научное исследование проблемы детства не представляется возможным без изучения его истории. Детство – традиционный и один из наиболее важных предметов социально- и историко-антропологического изучения культур прошлого и настоящего. Оно представляет собой проблему, решение которой лежит в сфере междисциплинарных исследований. Современное отношение к детям и потомству со стороны взрослых декларируется как отношение, пронизанное любовью и бескорыстием. Прецеденты, противоречащие этому, вызывают недоумение, неодобрение и осуждение со стороны общества. В современном обществе господствуют идеи детоцентризма и индивидуализма, ценности и неповторимости каждой детской души [2, с. 64]. Ценную научную информацию по данной теме дает ознакомление с исследованиями в различных областях научного знания – педагогики, психологии развития, социологии воспитания, истории семьи, культурологической и психологической антропологии (этнографии), социальной философии, истории литературы и др. дисциплин. Осмысление детства как ценностного феномена российской действительности в контексте

сравнительно-исторического изучения предполагает углубленный анализ всех характеристик детства.

Многие отечественные и зарубежные ученые определяют Новое время (XVII–XVIII вв.) появлением нового образа детства, ростом интереса к ребенку в сферах образования и культуры. Вопросы детства привлекали зарубежных ученых прошлого. Значительную роль в восприятии феномена детства сыграло произведение Ж.-Ж. Руссо «О воспитании». В его произведении мы находим истоки гуманного подхода к детству, который впервые открывает период детства как самобытный этап человеческой жизни. Руссо первым обратил внимание на то, что его современники не знают детства, поэтому в ребенке ищут взрослого, не думая о том, чем он бывает прежде, чем стать взрослым. С. И. Гессен, исследуя идеалы свободного образования, отмечает, что Ж.-Ж. Руссо в парадоксальной формуле «уметь ничего не делать с воспитанником – вот первое и наиболее трудное искусство воспитателя» [3, с. 30] выразил классическую мысль всей последующей педагогики, что находит свое отражение в настоящее время в развитии личностно ориентированной педагогики как науки свободы и гуманности.

Настоящий научный интерес к проблемам детства возник в середине XIX в., когда именно педагогика и психология занялись проблемами детского развития. Интерес к изучению детского возраста в это время был обусловлен успехами эволюционной биологии. Под влиянием Ч. Дарвина возникла детская психология как отдельная отрасль психологической науки. Впоследствии новые психологические концепции строились на основании законов детского развития [4, с. 31].

В дальнейшем появляется множество исследований, которые проводятся в форме наблюдения за развитием ребенка (К. Бюлер, К. Гросс, В. Прейер, Дж. Семил, С. Холл, В. Штерн и др.). В. Прейер в 1881 г. опубликовал книгу «Душа ребенка», которая явилась итогом многолетних наблюдений за развитием ребенка. Принципиально новым в его трактовке было обращение к фактору наследственности, которому отводилась такая же важная роль, как и активность самого ребенка. Исследование В. Прейера показало путь приобретения точных научных данных о психическом развитии ребенка, стало образцом для организации объективного наблюдения и положило начало систематическому изучению психологии детского возраста.

З. Фрейд впервые отметил, что ранее детство, его впечатления, его опыт имеют действительно огромное влияние в жизни человека, и ставит связь с тем, что именно в раннем детстве формируются те «комплексы», которые образуют в подсознательной сфере исходную точку будущих невротических симптомов. Детство как бы «связано» этими комплексами, мы не можем вспоминать детство в подробностях, потому что все в наших воспоминаниях окрашено чувствами, которые были и в свое время вытеснены из души. В забывании детских переживаний З. Фрейд видит ключ к пониманию тех амнезий, которые лежат в образовании всех невротических симптомов человека. «Детские воспоминания» индивидов приобретают, как правило, значение «воспоминаний покрывающих» и приобретают при этом замечательную аналогию с воспоминаниями детства народов, закрепленных в сказаниях и мифах.

Важнейшим этапом в развитии психоаналитического направления явилось появление теорий учеников и последователей З. Фрейда, которые расширили, пересмотрели и отошли от классического подхода к пониманию личности. Э. Эриксон существенно отступает от позиций классического психоанализа в понимании природы личности и детерминант ее развития. Им была разработана эпигенетическая теория развития личности. Рассматривая проблему отношений «детство и общество», ученый анализирует зарождение в психо-

аналитической практике и теории понимания длительного неравенства ребенка и взрослого как одного из фактов существования, которому «способствует эксплуатируемость, равно как и развитие технической и культурной виртуозности человеческой жизни» [5, с. 310]. Понимание развития ребенка в пространстве и времени культуры строится на основе «взаимопроникновения биологического, культурного и психологического» [5, с. 96].

Шведский педагог Э. Кей в 1900 году выразила надежду на то, что новое столетие станет веком ребенка – интересы и потребности детей займут должное место и смогут воплотиться в жизнь. Ее книга «Век ребенка» казалась новой вехой в становлении свободного воспитания. Основную идею Э. Кей выразила формулой «исходя из ребенка». Она активно выступала за признание обществом, государством социальной важности материнских функций, оказание государственной помощи многодетным матерям, полный отказ от эксплуатации детского труда и самые широкие меры по охране материнства и детства.

Представители экспериментальной педагогики начала XX в. (Э. Мейман и В. А. Лай в Германии, А. Бине во Франции, О. Декорли в Бельгии, Э. Торндайк в США) провели исследования, которые, по словам П. Бине, позволили «выдвинуть на первый план психологию ребенка, чтобы из нее с математической точностью определить то воспитательное воздействие, которому он должен быть подвержен». Основная направленность экспериментальной педагогики – стремление найти средства воздействия на душу ребенка, которые бы с наибольшим эффектом применялись в целях воспитания.

Идея практической педагогики наиболее ярко воплотилась в деятельности Д. Дьюи. Одним из исходных положений прагматизма является представление о деятельной сущности человеческой личности, согласно которому человек изменяет окружающую среду на основе получаемого практического опыта, активно приспосабливаясь к ней, здесь истиной является то, что полезно. Главная цель воспитания – способствовать самореализации личности в русле удовлетворения ее практических интересов. Для ее реализации необходимо создать условия, соответствующие детскому периоду развития ребенка, содействующие развитию навыков мыслительной деятельности с тем, чтобы дети сами могли решать вставшую перед ними проблему.

Большое влияние на педагогику оказал американский психолог А. Геззел. В своей работе «Биологический смысл детства» он рассматривает развитие ребенка в сравнении с развитием детенышей животных. Ученый определяет детство как продукт эволюции: у самых низших животных детство практически отсутствует; период детства тем длиннее, чем выше на эволюционной лестнице располагается данный вид. А. Геззел делает важные открытия о том, что у человека не только самое длинное детство, но оно качественно отличается от животного детства.

Психоаналитическое направление, впервые поставившее вопрос о необходимости исследования процесса формирования личности детей, обогатило детскую психологию многими важными фактами. Но этот подход игнорировал изучение таких важнейших фактов, как качественное своеобразие личности каждого ребенка, возможность сознательно и целенаправленно развивать определенные стороны «образа «Я» и строить взаимоотношения с окружающими. Вызывала возражения ученых и идея психоанализа о том, что развитие личности ребенка останавливается уже в дошкольном возрасте, так как экспериментальные материалы показывали, что становление личности – это процесс, который происходит в течение всей жизни.

Не мог быть признан удовлетворительным и подход к исследованию личности, развиваемый в рамках бихевиористического направления. Эти работы, сосредоточиваясь на изучении ролевого поведения, игнорировали вопросы внутренней мотивации, переживаний лич-

ности, так же как и исследование тех врожденных качеств, которые накладывают отпечаток на ролевое поведение ребенка.

Осознание этих недостатков традиционных психологических направлений привело к возникновению гуманистической психологии. Это направление, появившееся в США в 40-х гг., строилось на основе философской школы экзистенциализма. Большое влияние на формирование методологических принципов этого направления оказали и работы Г. Олпорта и А. Маслоу. Хотя ни Олпорт, ни Маслоу не занимались специально исследованиями личности детей, их идеи послужили стимулом для экспериментального изучения этого вопроса в работах К. Роджерса.

Одним из главных постулатов теории Олпорта, изложенных им в книге «Личность: психологическая интерпретация» (1937), было положение о том, что личность представляет собой открытую и саморазвивающуюся систему. Он исходил из того, что человек – прежде всего социальное, а не биологическое существо и потому не может развиваться без контактов с окружающими людьми, обществом. Отсюда его резкое неприятие положения психоанализа об антагонистических, враждебных отношениях между личностью и обществом. Утверждая, что «личность – это открытая система», он как бы подчеркивал значение окружающего для ее развития, открытость человека для контактов и влияния внешнего мира. При этом Олпорт утверждал, что это общение личности с обществом представляет собой стремление не к уравниванию со средой, но к взаимообщению, взаимодействию [6].

Особенно большое внимание на проблему развития личности обращал Маслоу. Одним из самых больших недостатков психоанализа, с его точки зрения, является не столько стремление принизить роль сознания человека, сколько тенденция рассматривать психическое развитие с точки зрения адаптации организма к окружающей среде. В то же время одной из главных идей Маслоу была мысль о том, что в отличие от животных человек не стремится к равновесию со средой, а наоборот, хочет взорвать это равновесие, так как оно грозит смертью для личности. Равновесие, адаптация, укорененность в среде уменьшают или совсем уничтожают стремление к самоактуализации, которая и делает человека личностью. Поэтому только стремление к развитию, к личностному росту, т. е. к самоактуализации, есть основа развития и человека и общества [7].

Теоретические положения Олпорта и Маслоу были применены к анализу процесса формирования личности ребенка К. Роджерсом. Говоря о структуре «Я», Роджерс пришел к выводу о том, что внутренняя сущность человека, его Самость выражается в самооценке, которая отражает истинную суть данной личности, ее «Я». У маленьких детей эта самооценка бессознательна и представляет собой скорее самоощущение. Тем не менее уже в раннем возрасте она руководит поведением человека, помогая понять и отобрать из окружающего то, что присуще именно данному индивиду – интересы, профессию, общение с определенными людьми и т. д. В более старшем возрасте дети начинают осознавать себя, свои стремления, способности и строить свою жизнь уже в соответствии с осознаваемой оценкой себя. В том случае, если поведение выстраивается именно на основе самооценки, оно выражает истинную суть личности, ее способности и умения, а потому приносит наибольший успех человеку. Результаты своей деятельности дают ему удовлетворение, повышают его статус в глазах других, и такому человеку не надо вытеснять свой опыт в бессознательное, так как его мнение о самом себе, мнение о нем других и его реальная Самость соответствуют друг другу, приводя к полной конгруэнтности.

Идеи Роджерса о том, какими должны быть истинные взаимоотношения между ребенком и взрослым, легли в основу работ известного ученого Б. Спока, который в своих книгах

писал о том, как родители должны ухаживать за детьми, не нарушая их истинной самооценки и помогая их социализации.

Однако родители, по мнению обоих ученых, не так часто соблюдают эти правила и не прислушиваются к своему ребенку. Поэтому уже в раннем детстве ребенок может отчуждаться от своей истинной самооценки, от своей Самости. Чаще всего это происходит под давлением взрослых, у которых имеется свое собственное представление о ребенке, его способностях и предназначении. Свою оценку они навязывают ребенку, стремясь, чтобы он ее принял и сделал своей самооценкой. Некоторые дети начинают протестовать против навязываемых им действий, интересов и представлений, вступая в конфликт с окружающими, что рождает негативизм и агрессию. Стремление во что бы то ни стало отстоять себя, преодолеть давление взрослых также может нарушить истинную самооценку, так как в своем негативизме ребенок начинает протестовать против всего, что идет от взрослого, даже в том случае, если это соответствует его истинным интересам. Естественно, что такой путь развития не может быть позитивным и необходимо вмешательство психотерапевта, чтобы наладить общение ребенка с окружающими.

Оценивая гуманистические теории детского развития, необходимо отметить, что в них впервые было обращено внимание не только на отклонения, трудности и негативные стороны личности, но и на позитивные стороны личностного развития. В работах ученых этой школы исследовались позитивные достижения личного опыта, были раскрыты механизмы формирования личности и пути для саморазвития и самосовершенствования детей.

Особое значение в утверждении ценности детства имеет педагогика Я. Корчака, в которой была признана абсолютная ценность детства. Я. Корчак был убежден в полноценности ребенка как человека и самоценности детства как подлинного, а не предварительного этапа будущей и настоящей жизни. Исходный пункт педагогической концепции Я. Корчака – ребенок как личность и его благо. Детство – это сама жизнь, поэтому Я. Корчак требует признания права ребенка на уважение, признания права на ошибки, непослушание, потому что ребенок – человек. Поэтому к воспитателю он обращается словами: «Познай себя прежде, чем захочешь познать детей. Прежде чем намечать круг их прав и обязанностей, отдай себе отчет в том, на что ты способен сам. Ты сам тот ребенок, которого должен раньше, чем других узнать, воспитать, научить» [8, с. 112]. Его работы в самый сложный исторический предвоенный период развития европейского общества были настоящей сенсацией в педагогической мысли, утверждавшей высшую ценность ребенка и его жизни в период детства.

Теоретические и практические разработки гуманистического направления в русской педагогике и философии представлены в работах выдающихся деятелей просвещения П. Ф. Лесгафта, Н. И. Пирогова, Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского и др. В это время в России была проведена крестьянская реформа. Отмена крепостного права существенно повлияла на нравственный климат общества. В общественном мнении утвердилась мысль о равноправии всех людей, достоинстве личности человека, необходимости гуманного отношения друг к другу. В педагогических журналах этого периода – «Журнал для воспитания», «Учитель», «Семья и школа», «Педагогический вестник» – актуализируются педагогические проблемы, связанные с детством и систематическим изучением внутреннего мира ребенка. Общее состояние научной и педагогической мысли оказало влияние на становление отечественной психологии развития. Распространение генетического принципа в науке создало возможность изучения основных ступеней развития человека, начиная с раннего детства. Изучение детства привлекло особое внимание исследователей по целому ряду причин: описывая процесс психического развития человека в первые годы жизни, ученые пытались понять тенденции его биологического и социального созревания, историю его умст-

венного развития, разобраться в психологии взрослого человека. Особые надежды на познание детства возлагала общественность на педагогику, было признано, что без знания закономерностей детского развития невозможно совершенствовать педагогическую практику [9].

Крупнейший педагог-философ К. Д. Ушинский впервые объединил в педагогике достижения антропологических наук и осуществил поразительный по-своему объему педагогический синтез научных знаний о человеке, кардинально менявший традиционные взгляды на задачи и содержание педагогики. К. Д. Ушинский впервые в России попытался создать обобщенный труд о природе человека, его физиологии, психических процессах, душевных чувствах и духовных особенностях, который бы способствовал тщательному изучению личности воспитанника.

Существенно новым для отечественной педагогики того времени было положение о том, что ребенка нужно понимать и не нарушать гармонию его детского мира. «Ошибка и родителей, и наставников, что они, не в пору устарев, забыли про тот мир, в котором они сами некогда жили... и в несообразностях действий ребенок еще не перестает казаться именно тем, что он есть, потому что он живет в собственном своем мире, созданном его духом, и действует, следуя законам этого мира. Чтобы судить о ребенке справедливо и верно, нам нужно не переносить его из сферы в нашу, а самим переселяться в его духовный мир...» [10, с. 97–98].

Антропоцентрированная педагогика Н. И. Пирогова обращается к внутренней природе ребенка, отмечает его чистоту и своеобразие, стремится пробудить его собственные силы. Данные идеи принципиально близки смыслу современного личностно ориентированного образования, раскрывающемуся в отношении к ребенку как субъекту жизни и помощи ему в разрешении жизненных проблем. Взрослые насильственно врываются в детский мир, отмечал Н. И. Пирогов, переносят ребенка «на каждом шагу, к себе, в наш свет. Мы спешим внушить наши взгляды, наши понятия наши сведения, приобретенные вековыми усилиями уже зрелого человека. Мы от души восхищаемся нашими успехами, полагая, что ребенок нас понимает, и сами не хотим понять, что он понимает нас по-своему» [10, с. 98]. Смелым было его высказывание о том, что «личность одинаково неприкосновенна и в ребенке, и во взрослом».

Руководствуясь принципами естественно-научного подхода, заложенного И. М. Сеченовым и В. М. Бехтеревым, существенный вклад в исследование вопросов психофизического развития детей внес П. Ф. Лесгафт. Основываясь на представлении о неразрывной связи между физическим и духовным развитием, он рассматривал физическое воспитание в качестве важнейшего средства всестороннего развития человека и считал, что физическое воспитание тесным образом связано с умственным, нравственным и эстетическим воспитанием. Эти положения П. Ф. Лесгафта позволяют рассматривать период детства как сложный период в жизни человека, который предполагает целостный подход к организации процесса воспитания с учетом уровня умственного, нравственного и эстетического развития ребенка.

Пропагандистом свободного воспитания в истории развития педагогической мысли выступает К. Н. Вентцель. Его педагогическая концепция отражает понимание самобытности и самооценности детства как важнейшего этапа человеческой жизни, он видел основу создания нового общества в духовном и нравственном усовершенствовании людей. Поэтому его работы пронизаны стремлением найти новые пути воспитания, отличные от тех, которые признавала авторитарная педагогика. К. Н. Вентцель воплотил свою идею, основанную на принципе свободного воспитания в организации «Дома свободного ребенка», где обуче-

ние «будет иметь благотворное влияние на все его духовное развитие и, особенно на развитие его воли, на выработку из него свободного человека» [11]. К. Н. Вентцель впервые создает в России «Декларацию прав ребенка», в которой он провозгласил для детей равные со взрослыми права на развитие способностей и дарований, воспитание и образование, при этом он отмечает, что «ни один ребенок не может быть насильственно принуждаем к посещению того или другого воспитательного или образовательного учреждения».

С. Т. Шацкий одним из принципов реформирования школы считал «возвращение детям детства». По мысли ученого, детей необходимо не просто любить, но и активно изучать всю детскую жизнь. С. Т. Шацкий установил, что в содержание детской жизни входят физическое развитие и физический труд, искусство, игра, умственная и социальная деятельность, деятельность по охране здоровья, сочетание всех видов деятельности определяет полноту детской жизни, ее содержательность и обеспечивает всестороннее развитие ребенка.

В. В. Зеньковский органично соединил в своем творчестве европейскую науку XX в. и отечественные духовно-нравственные традиции. Непреходящее значение имеет работа ученого «Психология детства», где ученый поднимает вопросы психологии детства, раскрытия смысла, наполненности детства, изучения психического своеобразия. Соглашаясь с Фрейдом, В. В. Зеньковский также делает акцент на впечатлениях и опыте, полученных в детстве, влияющих и порой определяющих последующую жизнь человека, так нередко горький жизненный опыт особенно тяжело отражается в душе ребенка – «он старит дитя». В. В. Зеньковский отмечает главную ошибку, допускаемую взрослыми в отношении детей, – в восприятии «детской души» как «души взрослой в миниатюре», как раннюю стадию ее развития. Ученый прорабатывает все стороны взросления и проявления пространства детства, поэтому «детство, – пишет В. В. Зеньковский, – есть особая фаза не только в психологическом..., но и в социальном созревании человека» [12, с. 24–25].

Методологическим основанием для изучения периода детства как культурного феномена выступает мировоззрение, выработанное гуманистической философией серебряного века, которое привнесло радикальные изменения в представление человека о самом себе, о своем отношении к окружающему миру, о высших целях своего бытия (В. Соловьев, С. Н. Гессен, Н. А. Бердяев, С. Н. Булгаков, Ф. М. Достоевский, Н. О. Лосский, В. В. Розанов, П. Флоренский, С. Франк, Л. Шестов и др.). Это мировоззрение находит свое развитие в педагогике, становлении новой парадигмы воспитания, воспринятой в начале XX в. не только русской, но и мировой педагогической мыслью. В русской постклассической педагогике были сформулированы принципы связи образования и культуры (С. Н. Гессен), целостности образовательного процесса, единства типа культурных впечатлений, поддержки индивидуальности (В. В. Розанов), свободы и творчества (Н. И. Бердяев), приоритета воспитания перед обучением (В. В. Зеньковский) и другие положения, которые раскрывают понимание образования как культуросообразного процесса.

Поддержка уникальной личности каждого ребенка стала основой творчества В. А. Сухомлинского. Ученый обращается к духовному миру ребенка, который понимает как тончайшее понимание и чувствование детского познания мира – познания умом и сердцем. В противовес тенденциям авторитарного воспитания, характерного для школы 50–60 гг., В. А. Сухомлинский утверждал гуманистическую педагогику, возвышающую человека над коллективом. В «Школе радости» ребенка погружали в мир труда, творчества, музыки, красоты, созидания.



Значительное влияние, в том числе и на межкультурное изучение феномена детства, оказала культурно-историческая концепция Л. С. Выготского о природе психики человека и ее развития. Исходным пунктом данной теории развития является идея о соотношении (различении) двух линий психического развития ребенка, соответствующих двум линиям филогенеза: биологическое и историческое, натуральное и культурное развитие поведения. Принципиальная новизна идеи Л. С. Выготского заключается в том, что в его понимании социальная среда, культура выступают не столько как условие или один из факторов развития, а скорее, как источник психического развития. Сущность культурного развития раскрывается в том, что человек овладевает процессами собственного поведения, но необходимой предпосылкой для овладения является образование личности, и поэтому развитие той или иной функции всегда производно от развития личности в целом и обусловлено им.

В процессе культурного развития ребенок усваивает не только содержание культурного опыта, но и приемы и способы культурного поведения и мышления: овладевает особыми культурными средствами, созданными человечеством в процессе исторического развития, например, языком, арифметическими символами и т. д. Л. С. Выготский отмечает, что каждая культурная форма поведения возникает прежде как форма сотрудничества с другими людьми, как подражание другому или обращение к взрослому, и только на следующем этапе эта форма становится индивидуальной функцией самого ребенка [13, с. 45].

Д. Б. Эльконин с позиций культурно-исторической теории провел психологический анализ игры, выделив ее роль в процессе развития ребенка. Становление человеческого детства было неразрывно связано с развитием труда, изменением характера его орудий. Именно от этого процесса зависело появление условий, породивших детскую игру. Благодаря особому воспроизведению отношений между людьми данного общества ребенок в ходе игры выделяет и усваивает задачи и мотивы разных форм человеческой деятельности, в том числе и трудовой [14, с. 7–13].

На современном этапе развития образования, в контексте гуманистической модели культуросообразного типа, приоритетными ценностями и целями являются воспитание духовно развитого и свободного человека, способного к культурному творчеству и социальной активности, ответственного за свои деяния перед обществом (Е. В. Бондаревская, Т. И. Власова, М. С. Каган, И. Б. Котова, В. С. Мухина, М. В. Осорина, В. А. Петровский, Т. П. Скрипкина, Д. И. Фельдштейн, Р. М. Чумичева, Е. Н. Шиянов и другие). Идеи свободы, творчества и детства становятся центральными в теории воспитания. Современная педагогическая наука интегрирует достижения отечественной философской мысли и воссоздает само мыслительное пространство понимания образования, его сущности как части культуры.

Современная концепция детства, по мнению Е. В. Бондаревской, основывается на необходимости осмысления мира детства как культурно-педагогического явления, становления представления о гуманистической стратегии и тактики построения диалога мира детства и мира взрослых. Исключительно важна позиция, которую взрослый занимает по отношению к детям в целом, – это позиция посредника между культурой и развивающейся личностью. Однако выполняя свою посредническую роль, взрослый занимает совершенно определенную позицию – ведущего, организующего, обучающего – и практически относится к ребенку как объекту воздействия, а не субъекту отношений.

Развитие человеческой цивилизации приводит к постоянному усложнению всей системы многоплановых человеческих отношений, где проблема взаимодействия взрослых и детей приобретает особую остроту и значимость. Важно переосмысление позиции от-

ношений мира взрослых к детству не как к сообществу детей разных возрастов за рубежом взрослого мира (которых надо растить, воспитывать и обучать), а как субъекту взаимодействия, как к особому состоянию, которое общество проходит в своем постоянном воспроизводстве.

Как общество воспринимает и воспитывает своих детей, является основной из главных характеристик культуры в целом, изменения в данном положении могут прояснить многие другие глубинные макросоциальные сдвиги. Являясь сложным, самостоятельным организмом, детство представляет собой неотъемлемую часть жизни общества, выступает как особый обобщенный субъект многоплановых, разнохарактерных отношений.

### Список литературы

1. Окушева Г. А. Смена педагогических парадигм как методологический резонанс изменения типов философского мышления // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2005. Вып. 2. С. 7–11.
2. Левашкина З. Н. Жестокое отношение к детям в варварский период в западной истории // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2012. Вып. 3. С. 64–69.
3. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.
4. Ганина С. А. Философские и естественно-научные основания феномена детства в рамках биогенетической концепции развития личности // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2012. Вып. 6. С. 31–36.
5. Эриксон Э. Детство и общество. Изд. 2-е. перераб. и дополнен. / пер. с англ. СПб.: Летний сад, 2000. 416 с.
6. Олпорт Г. Становление личности: избранные труды / пер. с англ. Л. В. Трубицыной и Д. А. Леонтьева; под общ. ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. 462 с.
7. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2008. 352 с.
8. Корчак Я. Как любить ребенка: книга о воспитании / пер. с польск. М.: Политиздат. 1990. 493 с.
9. Ганина С. А. Концепция свободного воспитания: опыт социально-философской рефлексии феномена детства // Общество. Среда. Развитие. 2012. № 1. С. 183–186.
10. Пирогов Н. И. Быть и казаться. Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1985. 496 с.
11. Вентцель К. Н. Как создать свободную школу (Дом свободного ребенка) / Изд. 2-е. М.: Типо-литография т-ва И. Н. Кушнерев и К., 1908, 63 с.
12. Зеньковский В. В. Психология детства. М.: Академия, 1996. 346 с.
13. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк. М.: Просвещение, 1967. 93 с.
14. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды М.: Педагогика, 1989. 560 с.

Ганина С. А., кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой общих гуманитарных и естественно-научных дисциплин.

**НОУ ВПО Российский новый университет (Орехово-Зуевский филиал).**

Ул. Ленина, 86, Орехово-Зуево, Московская обл., Россия, 142600.

E-mail: svetla3@yandex.ru

*Материал поступил в редакцию 27.12.2013.*

*S. A. Ganina*

## THE PHENOMENON OF CHILDHOOD IN THE CONTEXT OF PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL RESEARCH: HISTORY AND MODERNITY

The paper is devoted to the study of childhood in the national and international social and humanitarian tradition, in particular the rationale of the world of childhood as an autonomous, self-sufficient reality of having their originality in the context of adult culture, held in the framework of psychological and educational research. It analyzes the problems that rose in recent studies related to the phenomenon of childhood.

**Key words:** *childhood, child and adult, child and culture, child and education, the intrinsic value of childhood.*

### References

1. Okusheva G. A. Changing pedagogical paradigms as methodological changes resonance types of philosophical thinking. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2005, vol. 2, pp. 7–11 (in Russian).
2. Levashkin Z. N. Cruel attitude to children in the barbarian period in Western Europe. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2012, vol. 3, pp. 64–69 (in Russian).
3. Hesse S. I. *Basics of pedagogy. Introduction to applied philosophy*. Moscow, Shkola-Press Publ., 1995. 448 p. (in Russian).
4. Ganina S. A. Philosophical and natural-scientific bases of the phenomenon of childhood within the biogenetic concept of development of the person. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2012, vol. 6, pp. 31–36. (in Russian).
5. Erikson E. *Childhood and Society*. Ed. 2nd. revised and supplemented. per. s angl. St. Petersburg, Letniy sad Publ., 2000. 416 p. (in Russian).
6. Allport G. *The formation of personality: Selected Works* / per. s angl. L. V Trubitsyna, D. A Leontiev, pod red. D. A Leontiev. Moscow, Smysl Publ., 2002. 462 p. (in Russian).
7. Maslow A. *Motivation and Personality*. St. Petersburg, Piter Publ., 2008. 352 p. (in Russian).
8. Korczak J. *How to Love a Child: The book about education*. per. s polsky. Moscow, Politizdat Publ., 1990. 493 p. (in Russian).
9. Ganina S. A. The concept of free education: the experience of socio – philosophical reflection phenomenon of childhood. *Society. Environment. Development*. 2012, no. 1, pp. 183–186 (in Russian).
10. Pirogov N. I. *To be and to seem to be*. Selected pedagogical works. Moscow, Pedagogika Publ., 1985. 496 p. (in Russian).
11. Wentzel K. N. *How to create a free school (House of Free Child)* / Ed. 2nd. Moscow, Tipo-litografiya t-va I. N. Kushnerev i K. Publ., 1908, 63 p. (in Russian).
12. Zenkovsky V. V. *Psychology of childhood*. Moscow, Akademiya Publ., 1996. 346 p. (in Russian).
13. Vygotsky L. S. *Imagination and creativity in childhood. Psychological essay*. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1967. 93 p. (in Russian).
14. El'konin D. B. *Selected psychological works*. Moscow, Pedagogika Publ., 1989. 560 p. (in Russian).

### **Russian New University (Orehovo-Zuevsky branch).**

Ul. Lenina, 86, Orekhovo-Zuevo, Moscow region, Russia, 142600.

E-mail: svetla3@yandex.ru

УДК 373 (091)

*Л. Ю. Баскова*

## **УЧЕБНАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА**

Предпринята попытка современного осмысления исторического опыта решения проблемы повышения качества учебной литературы. Рассматриваются основные подходы к подготовке и формированию содержания учебников в России первой половины XIX в.

**Ключевые слова:** учебник, учебная литература, научность, перечень учебной литературы.

В современных условиях модернизации образования необходимо четко представлять цель, место и значение учебной литературы в процессе обучения. Учебник способен повышать результативность обучения, формировать мотивацию к познавательной деятельности. Изучение исторического опыта решения проблемы повышения качества учебной литературы позволит рационально использовать его в современных условиях. Нельзя не согласиться с Н. В. Хариной в том, что результаты международных исследований свидетельствуют о «падении качества образования в России» [1]. В этих условиях учебная литература может рассматриваться как один из факторов его повышения. В первой половине XIX в., когда образование в России развивалось быстрыми темпами, учебной литературе уделялось пристальное внимание. В соответствии с Манифестом об учреждении Министерств 8 сентября 1802 г. было образовано Министерство народного просвещения, воспитания юношества и распространения наук. Так «завершился процесс формирования государственной системы образования» [2]. Приоритетом в деятельности вновь созданного Министерства стало создание национальной системы образования, построенной на единообразных началах. В целях развития единого образовательного пространства и повышения качества обучения содержание образования было зафиксировано в учебных планах, законодательно закрепленных в Предварительных правилах народного просвещения от 24 января 1803 г.

Для реализации содержания образования, зафиксированного в учебных планах, в 1803 г. Министерством народного просвещения был разработан Перечень рекомендуемых учебников для гимназий. Стоит отметить, что до этого в России отсутствовал Перечень учебной литературы, рекомендованной Министерством народного просвещения для использования в учебном процессе. Значимо то, что решение о включении в Перечень того или иного учебника принималось коллегиально. Например, Ф. И. Янкович де Мириево в 1803 г. представил членам Главного правления училищ книги для изучения латинского языка и посоветовал «препоручить попечителям университетских округов отобрать от подведомственных им университетов мнение их о своем списке и неизвестны ли им другие такого рода лучшие и классические сочинения для гимназий, чтобы по получении от них известия можно было в таком важном предмете тем основательнее и надежнее приступить к переводу и изданию оных» [3].

Учебник должен отвечать требованиям современного развития науки, поэтому Перечень учебной литературы периодически пересматривался и изменялся. В 1822 г. появился новый Перечень рекомендованной учебной литературы, куда вошли вновь изданные учебники. Кроме этого, для соблюдения принципа наглядности в обучении в 1828 г. был выпущен Перечень учебных (наглядных) пособий, признаваемых нужными в гимназиях

и училищах. Например, в уездных училищах рекомендовалось иметь геометрические модели, компас, глобус, таблицы исторические, в гимназиях – различные словари, собрание образцовых российских сочинений в прозе и стихах, собрание отборнейших классиков, физический кабинет главнейших приборов, географические атласы, минералогический кабинет, ботанический словарь.

От качества учебной литературы напрямую зависит уровень подготовки выпускника учебного заведения. Для написания учебников привлекались высококвалифицированные кадры, известные преподаватели и профессора университетов. Немаловажным является и тот факт, что преподаватели сами предлагали свою помощь в написании учебников. В 1807 г. услуги по подготовке учебно-методического комплекса по философии предложил профессор политэкономии Харьковского университета Людовик Генрих Якоб. Наряду с учебником, он считал необходимым написать руководство для учащихся, методическое руководство учителям с наставлением о том, «каким образом они должны изъяснять сокращенное начертание и снабдить себя всеми пособиями нужными для полного изучения преподаваемых наук» [3]. Министерство народного просвещения в 1808 г. одобрило этот план, и в 1814 г. Министр народного просвещения А. К. Разумовский издал распоряжение о том, чтобы для изучения философии в гимназиях руководствовались сочинениями Л. Г. Якоба.

В современных условиях одним из реальных путей повышения качества учебной литературы может быть создание экспертных комиссий. При вступлении в 1824 г. в должность Министра народного просвещения адмирал А. С. Шишков сказал, что ныне действующие учебники могут «скорее затмить ум и развратить сердце ученика, скорее возбудить в нем огонь страстей и самолюбия, нежели просветить нужными познаниями, украсить благонравием и наставить на истинный путь» [4]. В 1826 г. при Министерстве народного просвещения был учрежден особый Комитет для рассмотрения учебных пособий, в состав которого входили академики и профессора университетов. А. С. Шишков предписал 4 июля 1826 г. университетам присылать в Министерство заключения по учебным пособиям с замечаниями и предложениями по каждому из них. Учебные пособия рассматривались с точки зрения их соответствия современному состоянию науки, полноты, логики, доступности изложения материала. Некоторые издания рекомендовались непосредственно к использованию в учебной практике, а некоторые требовали доработки.

Среди проблем современного образования остро стоит проблема содержания учебника. Министерством народного просвещения России первой половины XIX в. вопросам содержательной стороны учебной литературы также уделялось большое значение. Важно и значимо то, что учебник формировал не только знания, но и нравственные качества у учащихся. Комитет рекомендовал использовать авторам при написании учебной литературы только лучшие литературные источники с отличным слогом. Например, Российскую хрестоматию предлагалось составлять из статей, выбранных из российских сочинений, способствующих формированию лучших нравственных качеств и любви к родному языку. Рекомендовано использовать сочинения Ф. Затворника, Платона, И. Златоуста, М. В. Ломоносова, М. М. Хераскова, В. А. Жуковского, Г. Р. Державина, И. А. Крылова.

В 1828 г. был объявлен конкурс на лучшее учебное пособие с выплатой денежного вознаграждения его автору. Новые учебники обязательно проходили процедуру экспертизы. Критериями оценки учебника являлись: учет возрастных особенностей учащихся, систематичность и доступность изложения, формирование интереса к предмету, наличие заданий для самостоятельной работы. Например, были отмечены такие недостатки учебника «Катехизис», написанного митрополитом Филаретом: трудность и сжатость изложения, недостаток материала для самостоятельной работы учащихся, «порождающий скуку и апатию»,

трудность текстов для понимания, несоответствие основной мысли сущности вопроса, «неразъясненность многих богословских терминов», «устарелость и несовершенство грамматического построения речи» [3]. И, как следствие, «сколько пропадает непроизводительно времени и энергии учительской и ученической и как все это понижает интерес к науке» [3]. Содержание обучения должно соответствовать уровню развития научных знаний, поэтому в этом же году было вменено в обязанность профессорам ежегодно пересматривать свои конспекты и пополнять их новыми научными открытиями «так, чтобы со временем из кратких конспектов могли составиться по всем частям для напечатания руководительные книги, в коих все учебные заведения в России терпят большой недостаток» [5].

В 20–30-е гг. XIX в. активно шел поиск национальных ценностей образования, воспитание было направлено на формирование качеств гражданина-патриота. А. С. Шишков считал главным недостатком просвещения – отсутствие национального духа, он говорил о том, что воспитание на территории России должно быть русским. В Комитете устройства учебных заведений при Министерстве народного просвещения 10 января 1827 г. рассматривался вопрос «О выводе из употребления иностранных слов». Комитет запретил употребление в учебниках слов иноязычного происхождения, если имелось русское слово с аналогичным значением.

Министерство в России первой половины XIX в. взяло на себя обязанность по выпуску книг в достаточном количестве. Причем книги для обучения должны были иметь все учащиеся, а неимущие обеспечивались учебной литературой бесплатно.

Таким образом, в России первой половины XIX в. изменилось отношение государственной власти к образованию. Подготовка и распространение учебников находились под контролем Министерства народного просвещения. Учебная литература рассматривалась не только как средство обучения, но и как средство формирования нравственных качеств личности. Осмысление исторического опыта решения проблемы повышения качества учебной литературы в первой половине XIX в. позволяет сделать выводы о том, что многие идеи актуальны и для современной России.

### Список литературы

1. Харина Н. В. Профессиональное образование в России: проблемы, пути решения // Научно-педагогическое обозрение. 2013. Вып. 1 (1). С. 8–15.
2. Войтеховская М. П., Куперт Ю. В. Зарождение государственной системы образования в Российской империи // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2012. Вып. 2 (117). С. 39–45.
3. Алешинцев И. История гимназического образования в России (XVIII и XIX в.). СПб.: Издание О. Богдановой, 1912. 350 с.
4. Из журнала заседания «Временного Комитета составления проекта общего устава для учебных заведений» – предложение Министра народного просвещения А. С. Шишкова о введении единообразия в методике преподавания и усиления духа православия и народности // Начальное и среднее образование в Санкт-Петербурге. XIX – начало XX века. Сборник документов. СПб.: Лики России, 2000. С. 68–71.
5. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения (1802–1902). СПб.: Издание Мин-ва народного просвещения, 1902. 786 с.

Баскова Л. Ю., старший преподаватель.

**Северный арктический федеральный университет им. М. В. Ломоносова.**

Ул. Набережная Северной Двины, 17, Архангельск, Россия, 163002.

E-mail: lbaskova3@gmail.com

*Материал поступил в редакцию 27.12.2013.*

*L. Y. Baskova*

## **EDUCATIONAL LITERATURE AS A FACTOR OF IMPROVEMENT OF QUALITY OF EDUCATION IN RUSSIA IN THE FIRST HALF OF THE 19<sup>TH</sup> CENTURY**

The article shows contemporary reflection on historical experience of the decision of problems of improvement of quality of educational literature. The main approaches to the preparation and formation of the content of textbooks in Russia in the first half of the 19th century.

**Key words:** *textbook, educational literature, scientific, list of educational literature.*

### **References**

1. Kharina N. V. Vocational education in Russia: problems and solutions. *Pedagogical Review*, 2013, vol. 1 (1), pp.8–15 (in Russian).
2. Voytekhovskaya M. P., Kupert Yu. V. The initiation of the state educational system in the Russian Empire. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2012, no. 2 (117). pp. 39–45 (in Russian).
3. Aleshintsev I. *History of Russian education (XVIII and XIX century)*. St.Petersburg, O. Bogdanova Publ., 1912. 350 p. (in Russian).
4. From the log of the meeting of the «Provisional Committee drafting of the General regulations for educational institutions» – the proposal of the Minister of national education A. S. Shishkova on the introduction of uniformity in teaching methods and strengthening of the spirit of Orthodoxy and nationality. Primary and secondary education in St. Petersburg. XIX – beginning of XX century. Collection of documents. St.Petersburg, Liki Russia Publ., 2000, pp.68–71. (in Russian).
5. Rozhdestvenskiy S. V. *Historical overview of the activities of the Ministry of national education (1802–1902)*. St.Petersburg, Ministerstvo narodnogo prosveshcheniya Publ., 1902. 786 p. (in Russian).

**M. V. Lomonosov Northern Arctic Federal University**

Ul. Naberezhnaya Severnaya Dvina, 17, Arkhangelsk, Russia, 163002.

E-mail: lbaskova3@gmail.com

УДК 17:37.01; 18:37.01

*Е. В. Мазена*

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КНИГИ РАССКАЗОВ-ПЕРЕВЕРТЫШЕЙ Г. Б. ОСТЕРА «ДЕТИ И ЭТИ»

Отмечена наметившаяся тенденция выражать воспитательные концепции языком художественной прозы, проанализирован педагогический потенциал рассказов-перевертышей детского писателя Г. Б. Остера из книги для детей и родителей «Дети и эти».

**Ключевые слова:** педагогический потенциал детской литературы, Г. Остер, жанр перевертыша, ирония, диалог, взаимоотношения детей и родителей.

Новейшая детская литература – явление сложное, неоднозначное и малоизученное. Одним из крупнейших детских писателей современности является Г. Б. Остер. На значимость его произведений в литературном процессе (и отечественной культуре конца 1990–2000-х гг. в целом) указывают многочисленные интервью с ним в СМИ, наличие отдельных страничек, посвященных его творчеству, на сайтах школ, центральных и региональных библиотек. Он востребован у читателя (на это указывают тиражи и объемы продаж его книг), признан писательским сообществом (в 2002 г. Григорий Остер получил Государственную премию Российской Федерации в области литературы и искусства за произведения для детей и юношества, за наивысшие достижения в области юмора для детей награжден «Золотым Остапом» [1]).

Сам Остер в одном из интервью отметил случайность своего прихода в детскую литературу: «Я пришел в детскую литературу, как и большинство писателей, тогда, когда взрослая меня вытолкнула и не давала возможности заработать на жизнь» [2]. Случайный приход обернулся тем, что писатель занял значимое место в «детском» литературном процессе. По мнению М. Порядиной, «Григорий Остер – в некотором роде “знаковая фигура” сегодняшнего литературного процесса. Во времена примата государственной цензуры над человеческим разумом Остер был литератором официально признанным, но каким-то неблагонадежным: мы росли на мультфильмах по его сценариям, но – почти не читали его книг. А во времена торжествующей вседозволенности случилось так, что Остера стало “слишком много”: он один занял добрую треть читательского сознания, ориентированного на литературу для детей. В то же время популярность его несколько однобока: он широко известен как автор “вредных советов”, но в круг массового чтения не входит гениальная проза Остера» [3].

Помимо «однобокой» популярности Остера отметим и крайнюю малочисленность серьезных научных и критических работ о его творчестве. Работы М. Порядиной, Л. Рудовой содержат оценку места и роли Г. Остера в формировании современной детской литературы [3, 4]. О. Е. Кувалдина рассматривает остеровскую «Сказку с подробностями» как гипертекстовую нарративную модель [5]. В интересующем нас аспекте анализирует творчество писателя Е. А. Полева [6, 7].

Думается, перспективными направлениями изучения творчества Г. Остера являются, во-первых, специфика жанрового состава (отметим многообразие его художественных поисков: «вредные советы», «рецепты для людоеда», литературные сказки, «веселые учебники» и «книги по воспитанию детей и родителей» и др.), во-вторых, темы и проблемы, затронутые автором, в-третьих, возможности использования произведений писателя в педагогической практике.



Исходя из специфики поэтики и проблематики остеровских книг, наиболее очевидной задачей писателя является предложение позитивной стратегии решения проблемы непонимания между детьми и родителями посредством развития у них чувства комического, в том числе иронии и самоиронии. Сам он о своих «Вредных советах» говорит, что это «прививка от глупости», и уточняет: «...я еще ни разу не встречал ребенка, который бы не понял иронии в моих советах» [8].

Как указала Е. А. Полева, в основе «Вредных советов» и ряда других произведений Г. Остера лежит жанровая матрица перевертыша [6, с. 86], изначально распространенного в фольклоре и затем перекочевавшего в литературу [7, 9]. Потенциал жанра в формировании чувства комического отметила И. Г. Арзамасцева, автор диссертации и учебных пособий по детской литературе: «Благодаря перевертышам у детей развивается чувство комического как эстетической категории. ... Педагогическая ценность ее состоит в том, что, смеясь над абсурдностью небылицы, ребенок укрепляется в уже полученном им правильном представлении о мире» [10, с. 77].

С этих позиций рассмотрим педагогический потенциал книги Г. Остера «Дети и эти». Данное издание – серийное: в 2011–2012 гг. вышли три части. Уже в самом названии угадывается перевертыш: писатель переворачивает устойчивое выражение «Ох, уж эти дети!», и «этими» оказываются взрослые. Сам Григорий Бенционович, несмотря на то, что в книге используется знакомая по другим книгам автора стратегия переворачивания, считает, что она «особенная», «потому что таких книг я еще не писал» [8].

Как и все творчество Остера, книги «Дети и эти» предназначены и детям, и взрослым. В этом принципиальная позиция писателя: «Я считаю, что когда пишешь для маленького ребенка, который сам книжки не читает (ему читают родители), то просто нечестно писать такую книжку, которая была бы интересна только ребенку, а родителю, который читает эту книжку, было бы скучно. Поэтому я пишу так, чтобы было интересно и тем и другим, и книжка получается как слоеный пирог – в ней одни места интересны детям, а другие взрослым» [11].

Первая книга содержит 16 самостоятельных рассказов, где поменялись ролями взрослые и дети. А ситуации, описанные в книге, легко узнаваемы, так как взяты из жизни. Жанр перевертыша помогает читателям (детям и взрослым) посмотреть на проблемы, возникающие в общении отцов и детей отстраненно, со стороны.

Как уже отметила Е. А. Полева, автор затронул краевугольные психолого-педагогические проблемы общения отцов и детей [7]. Это и чрезмерная опека, и детская беспечность, и занятость взрослых на работе, влекущая недостаток внимания к детям. Последняя проблема, на наш взгляд, одна из актуальнейших.

Обобщая собственный опыт преподавания и классного руководства, думается, можно выделить специфический вариант социальной запущенности современных детей, возникающей не в неблагополучных семьях, а там, где социально успешные родители из-за занятости не уделяют должного внимания воспитанию детей.

Профилактике этой проблемы посвящен в книге Остера рассказ «Семь рыжих воспитанниц». Фабула рассказа в том, что дети в детском саду решили открыть банк и, увлекшись делом, забросили своих родителей. Любя их сильно и полагая, что работают на благо родителей, девочки не успевали уделять родителям внимания. Данный рассказ-перевертыш работает по принципу двунаправленного реверса (англ. reverse, от лат. revertor – поворачиваю назад, возвращаюсь): с одной стороны, дети наделены функциями взрослых, чтобы обнажить для отцов абсурдность подмены ценностей (иллюзия того, что работа – ради детей, а внимание менее важно), с другой стороны, дети в рассказе остаются

детьми, и при создании их образов Остер подчеркивает семантику уникальности и драгоценности. Так, уже в заглавии отмечена значимая деталь их внешности – рыжий цвет волос. Редкий рыжий цвет – намек на то, что каждый ребенок ценен в своей уникальности – он лучший, самый необычный, самый «редкий», и заменить его невозможно. Но раз так, не стоит забывать, что и для ребенка нет никого драгоценнее родителей, а значит, попытки занятых «отцов» подменить себя нянями, воспитателями, с точки зрения ценностей семьи, невозможны. Эти смыслы подкреплены и тем, что рыжий цвет волос конкурирует с цветом золота, богатства, денег. И в этом сравнении в сюжете остеровского рассказа становится очевидным: дети – это и есть настоящее богатство.

Автор в рассказе, используя гротеск, объясняет истоки поведения детей, у которых родители имеют влиятельные посты, на работу тратят много времени, а про детей спрашивают «у охраны». Переворачивая роли отцов и детей, Остер показывает, что у обделенных вниманием родных включаются защитные механизмы, они начинают «всем грубить», не соблюдать «никаких правил» и всем отвечать: «Пусть только попробует! У него сразу начнутся крупные неприятности. Наша дочка знаете кто? Банкир. Сейчас, как позвоним – она приедет на трех машинах со своей охраной, быстро разберется» [12, с. 29]. Причина такого поведения детей, даже если они «всегда были хорошие, добрые, вежливые», во-первых, в отсутствии внимания со стороны родных, во-вторых, в перевернутой системе ценностей, которая задается взрослым: важнее не личностные ресурсы решения проблемы, а «административные», деловые; важно не общение, а демонстрация силы.

Ценность рассказов из книги Остера в том, что дети и взрослые там часто оказываются мудрыми, принимающими в финале правильные решения. Это, на наш взгляд, связано с авторской задачей в ненавязчивой комической форме дать совет, как выйти из сложной ситуации, в которой оказываются члены семьи из-за ошибок своего поведения. Так, девочки-банкиры наконец-то за провокационным поведением своих обездоленных вниманием родителей угадывают собственные промахи: «Чтоб мои папа и мама стали счастливыми, я откажусь от части прибыли, то есть от денег, которые были бы мои, если бы я от них не отказалась. И получится, что я эти деньги, как будто заплатила. За счастье папы и мамы. Вот и выйдет, что я куплю им счастье за деньги. А говорят: счастье не купишь. Неправильно говорят» [12, с. 32].

Другие рассказы строятся по такому же принципу (анализ некоторых из них представлен в статье Е. А. Полевой [7]).

Помимо того, что само чтение книги Г. Остера «Дети и эти» (и проанализированного рассказа в частности) родителями может иметь профилактическое педагогическое воздействие, полагаем, что в практике классного руководителя можно использовать такие формы совместной деятельности детей, родителей и учителя (и/или психолога), как ролевая игра по книге с элементами психологического тренинга и аналитическое комментирование.

На первом этапе предполагается отобрать группу родителей и детей, готовых раз в месяц отводить час-полтора на занятия, и определить круг психолого-педагогических проблем внутрисемейного общения (при помощи письменного опроса), с которыми хотелось бы поработать.

На втором этапе предполагается реализация педагогического эксперимента. По замыслу одна из семей на каждой встрече будет разыгрывать сюжет одного из рассказов, меняясь соответственно семейными ролями. Важным условием является отсутствие знания сюжетов рассказов Остера членами группы до занятия. Погружение и восприятие должно произойти здесь и сейчас. В этих условиях «актеры» оказываются участниками психологиче-

ского тренинга, в котором они примеряют на себя роли своих близких, соответственно, способны сформулировать свои эмоции, чувства от погружения в образ родителя или ребенка. После погружения и просмотра следует этап рефлексии (как «актеров», так и аудитории) и аналитического комментирования (что каждый извлеч для себя из случившегося опыта?). Важно, чтобы за период эксперимента каждый участник оказался хотя бы раз погруженным в процесс «переодевания», посмотрел на проблемы общения с другой стороны.

На финальной стадии подводятся итоги эксперимента: анализируются результаты, полученные всеми участниками процесса (детьми, родителями, учителем и/или психологом) в плане изменений поведения, сценариев межличностного общения, собственного психологического состояния.

На данный момент эксперимент находится на стадии разработки и апробации на базе МАОУ СОШ № 46 г. Томска. Описание его результатов – перспектива данного исследования.

### Список литературы

1. Детский писатель – Григорий Остер (сайт о творчестве писателя). URL: <http://www.oster-detyam.ru/mylt/> (дата обращения: 12. 08.2013).
2. Литература замедленного действия: интервью Г. Остера Е. Калашниковой // Вопросы литературы. 2006. № 4. С. 261–272.
3. Порядина М. Григорий Остер: есть о чем разговаривать. Ребенок и котенок, или Явление героя // Критическая Масса. 2004. № 2. URL: [http://artpragmatica.ru/km\\_content/?auid=285](http://artpragmatica.ru/km_content/?auid=285) (дата обращения: 10. 08.2013).
4. Рудова Л. Остер: от вредных советов до президентского сайта // Неприкосновенный запас. 2008. № 2 (58). URL: <http://magazines.russ.ru/nz/2008/2/ru16.html> (дата обращения: 10. 08.2013).
5. Кувалдина О. Е. Гипертекст как коммуникационная модель в «Сказке с подробностями» Г. Остера // Ярославский педагогический вестник. URL: [http://vestnik.yspu.org/releases/novye\\_issledovaniy/31\\_5/](http://vestnik.yspu.org/releases/novye_issledovaniy/31_5/) (дата обращения: 11. 07.2013).
6. Полева Е. А. Педагогические взгляды детского писателя Г. Остера и особенности их выражения // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2013. Вып. 6 (134). С. 86–92.
7. Полева Е. А. Детская литература: учебно-методическое пособие для бакалавров. Томск: Изд-во ТГПУ, 2013. 144 с.
8. Григорий Остер: Мои вредные советы – прививка от глупости: интервью Ю. Шапошниковой // Вечерняя Москва. 11.10.2011. URL: <http://www.vmdaily.ru/moscovichka/2011/10/11/grigorij-oster-moi-vrednie-soveti-privivka-ot-gluposti-3312.html> (дата обращения: 12. 08.2013).
9. Полева Е. А., Котвицкая В. Жанр «небылицы-перевертыша» в русской детской поэзии 1920-х гг.: материалы Всерос. с междунар. участием конф. студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» (25–29 апреля 2011 г.). Том II. Филология. Часть 1. Русский язык и литература. Томск: Изд-во ТГПУ, 2011. С. 77–83.
10. Арзамасцева И. Н., Николаева С. А. Детская литература: учебное пособие. 4-е изд. М.: Академия, 2007. 576 с.
11. Г. Остер: «Заставлять ребенка читать скучную книгу – учить его вам не верить» // Аргументы и факты. 27.11.2009. URL: <http://www.aif.ru/culture/article/31182/socboxtv> (дата обращения: 02. 08.2013).
12. Остер Г. Дети и эти. М.: Астрель, АСТ, 2011. 95 с.

Мазепа Е. В., магистрант.

**Томский государственный педагогический университет.**

Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061.

E-mail: mазепа-е@mail.ru

*Материал поступил в редакцию 28.09.2013.*

*E. V. Mazepa*

## **PEDAGOGICAL POTENTIAL OF G.B. OSTER'S VICE-VERSA TALES FROM THE BOOK "KIDS AND THESE"**

The trend to convey pedagogical conceptions by means of the language of fiction is noted in this article, pedagogical potential of the vice-versa tales from the book for parents and children "Kids and These" written by G.B. Oster (children's literature writer) is analyzed.

**Key words:** *pedagogical potential of the literature for children, G. Oster, vice-versa genre, irony, dialogue, relationship between parents and children.*

### **Reference**

1. Gregory Oster – the children's writer (website about author works). URL: <http://www.oster-detyam.ru/mylt> (Accessed 12.08.2013). (in Russian).
2. Kalashnikova E. Literature of delayed action: interview with G. Oster. Interviewer: E. Kalashnikova. *Literature Issues* 4, 2006, pp. 261–272. (in Russian).
3. Poryadina M. Gregory Oster: here is something to talk about. *The kid and the kitten or a hero phenomenon*, Critical mass. 2004. URL: [http://artpragmatica.ru/km\\_content/?aid=285](http://artpragmatica.ru/km_content/?aid=285) (Accessed 10.08.2013). (in Russian).
4. Rudova L. (2008) Oster: from the bad tips to the presidential web-site. Reserve stock. 2008. № 2 (58). URL: <http://magazines.russ.ru/nz/2008/2/ru16.html> (Accessed 10.08.2013). (in Russian).
5. Kuvaldina O. E. Hypertext as a communication model in the "Fairy tale with details". *Yaroslavskiy pedagogical bulletin*. URL: [http://vestnik.yspu.org/releases/novye\\_issledovaniy/31\\_5](http://vestnik.yspu.org/releases/novye_issledovaniy/31_5) (Accessed 11.07.2013). (in Russian).
6. Poleva E. A. Pedagogical views of the children's writer G. Oster and peculiarities of their expression. *Tomsk State Pedagogical University bulletin*, 2013, vol. 6 (134), pp. 86–92. (in Russian).
7. Poleva E. A. *Literature for children: study guide for bachelors*. Tomsk, TSPU Publ., 2013, 144 p. (in Russian).
8. Shaposhnikovaya. J. Gregory Oster: "My bad tips are vaccination against foolishness!" Interviewer: Shaposhnikovaya. *Evening Moscow*. 10 September 2011. URL: <http://www.vmdaily.ru/moscvichka/2011/10/11/grigorij-oster-moi-vrednie-soveti-privivka-ot-gluposti-3312.html> (Accessed 12. 08.2013). (in Russian).
9. Poleva E. A., Kotvitskaya V. Genre of "turnover stories" in Russian children literature of 1920. Materials of the All-Russian foreign collaboration conference of students, postgraduates and young scientist "science and education (25–29 April 2011). Volume II. Philology. Part 1. Russian language and literature." Tomsk, TSPU publ. pp.77–83. (in Russian).
10. Arzamastseva I. N., Nikolaeva S. A. *Children's literature: textbook*. Moscow, Academia Publ., 2007. 576 p. (in Russian).
11. G. Oster: To make a child read a boring book is to teach them not to trust you // *Arguments and Facts*. 27.11.2009. URL: <http://www.aif.ru/culture/article/31182/socboxtv> (accessed: 02. 08.2013). (in Russian).
12. Oster G. *Kids and These*. Moscow, Astrel, AST Publ., 2011. 95 p. (in Russian).

**Tomsk State Pedagogical University.**

Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061.

E-mail: mazepa-e@mail.ru

УДК 373.1.02 (14.25.09)

*Н. А. Артеменко*

## **ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА УЧАЩИХСЯ С ОПОРОЙ НА ИДЕОГРАФИЧЕСКИЙ ПОДХОД**

Рассматривается специфика такого приема формирования коммуникативной компетенции школьников, как работа со словарями различных типов. Обозначены возможности идеографического словаря в плане обогащения словарного запаса учеников.

**Ключевые слова:** *языковая личность, коммуникативная компетенция, языковая компетенция, словарный запас, идеографический подход, идеографический словарь.*

Ситуация в современной лингвистике характеризуется повышением внимания к языковой личности. В связи с этим необходимо некоторое изменение подходов к преподаванию языка. Кроме того, новые образовательные стандарты обращены в первую очередь к личности ребенка. Однако материал школьных учебников чаще всего предполагает системное освоение языковой системы и только. Овладение русским языком рассматривается только с позиции средства, которое обеспечивает социализацию обучающегося. Нам представляется это не совсем верным, поскольку освоение языка должно происходить в контексте овладения культурой, при этом сам процесс освоения должен стать для ребенка личностно значимым. Формирование языкового сознания школьников происходит при столкновении и взаимодействии с окружающим миром, когда определенное событие или явление вызывает некий мыслительный образ, способствуя не столько формированию значения слова, сколько формированию некоего смысла. Это позволяет обозначить имеющееся на сегодняшний день противоречие между антропоцентричностью современной лингвистики и недостаточным вниманием к языковой личности школьника в методике преподавания русского языка. В данной статье будет представлена попытка решения проблемы того, какие методы и приемы будут наиболее эффективными при решении задачи развития языковой личности школьника.

Речь – одна из индивидуальных особенностей человека. О том, что речь ребенка обязательно нужно развивать, говорили многие известные педагоги, ученые, методисты. Еще в конце XIX в. К. Д. Ушинский говорил о необходимости развития «дара слова» [1, с. 112].

Развитие речи ребенка предполагает организацию систематической работы над ее поддержанием [2, 3]. К сожалению, словарь современного школьника недостаточно богат, дети читают с каждым годом все меньше, и как следствие – небольшой словарный запас. В этой связи словарная работа на уроках русского языка приобретает особое значение для обогащения лексикона школьников. Необходимость формирования и совершенствования у учеников языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций требует внимания к развитию у учеников словарного запаса. Являясь одним из компонентов языковой компетенции, лексикон представляет собой систему знаний о словах, лексических значениях слов и правилах их употребления в речи. При организации работы по обогащению словарного запаса необходимо учитывать, что существует индивидуальный лексикон и лексикон детей определенной возрастной группы.

Основными особенностями лексикона обучающихся в средней школе детей можно считать следующие: меньший объем (по сравнению со словарным запасом взрослого человека); понимание ребенком только какого-то одного значения многозначного слова (это может привести к непониманию воспринимаемой речи); несформированность понятия в сознании ребенка.

Таким образом, работа по обогащению словарного состава ученика должна строиться на основе уточнения значения слова и закрепления его в языковом сознании школьника.

Русский язык как предмет занимает одно из центральных мест в системе школьного образования. Средствами этого предмета происходит интеллектуальное развитие ребенка, формируются основные языковые понятия и психические процессы.

Однако в последнее время можно наблюдать стойкое снижение интереса школьников к урокам русского языка, нежелание обогащать свой словарный запас новыми словами. Очень часто этому способствует предлагаемая педагогом работа только над грамматической, орфографической или структурной стороной слова и невнимание к его семантике.

Одну из задач современной школы можно обозначить как развитие речи и мышления учащихся. Богатство словарного запаса как раз является одним из показателей не только речевого, но и общего интеллектуального развития. Слово, обозначая предмет действительности и выражая понятие о нем, помогает человеческому мышлению связаться с объективной действительностью.

Учебная деятельность, имеющая своей целью обогащение лексикона и, соответственно, развитие речи учеников, должна быть направлена на:

- 1) восприятие и понимание смысла изучаемых слов, оттенков значений, системных отношений, сочетаемости слов и фразеологизмов;
- 2) формирование и развитие умения объяснить значение слова и обозначить основные особенности употребления того или иного слова в речи;
- 3) формирование и развитие умения правильно использовать слова в речи при порождении собственных программ речевого поведения.

Развитие речи ученика должно идти последовательно и постоянно, работу по развитию речи можно запланировать на каждый урок.

Речь ребенка развивается по мере взросления, естественно, словарный запас увеличивается. Эти два процесса неразрывно связаны. В связи с этим считаем необходимым обозначить программные требования, предъявляемые к развитию речи школьников.

Успешность работы по развитию речи школьников во многом зависит от того, насколько полно используются материалы программы и учебников по русскому языку. Мы проанализировали два учебно-методических комплекта по русскому языку с позиции представленности в них необходимого количества заданий и упражнений, направленных на обогащение словарного запаса учеников: «Школа 2100», «Школа России».

Основная установка программы «Русский язык» (УМК «Школа России») – овладение языком как целостным явлением. Курс русского языка по данной программе выстроен таким образом, чтобы ученики понимали, что они изучают те единицы, которыми активно пользуются, выстраивая общение с собеседником (слово, словосочетание, предложение, текст).

С точки зрения наличия заданий и упражнений по обогащению словарного запаса, данная программа довольно много внимания уделяет наблюдениям над словом и его лексическим значением. Заслуживает внимания требование «учить детей исправлять друг у друга речевые ошибки и пользоваться в случае затруднения различными словарями» [4, с. 32]. В целом в анализируемой программе довольно большая роль отведена коммуникативно-деятельностной направленности обучения. Упражнений, предполагающих работу с различными словарями, не очень много: менее десяти (в учебнике для 5-го класса). Также очень мало, на наш взгляд, заданий творческого характера.

Цель курса русского языка по программе «Школа 2100» состоит «в развитии личности ребенка на основе формирования учебной деятельности средствами предмета «русский

язык» [5, с. 14]. Упражнений, направленных на формирование лексикографических умений, недостаточно (три упражнения в учебнике для 5-го класса).

Если сравнивать УМК по русскому языку программ «Школа 2100» и «Школа России», то можно сделать вывод о том, в последнем теоретический материал дан в меньшем объеме. «Школа 2100» вводит термины «синонимы», «антонимы», «омонимы», дает информацию о роли синонимов и антонимов в тексте. Обе программы предполагают выполнение лексических заданий, иллюстрирующих связь синонимии, антонимии и многозначности, однако их недостаточно ни в одном из учебников. Нам представляется сложным формирование представлений о системном характере словарного состава по данным учебникам в силу того, что лексический материал представлен неравномерно. Однако учебник авторов Р. Н. Бунеева, Е. В. Бунеевой, О. В. Прониной («Школа 2100») мы считаем наиболее приемлемым для организации процесса освоения в школе лексики русского языка.

Необходимо отметить, что личность ученика в целом рассматривается как коммуникативная, а язык как средство общения, но системной работы по развитию языковой личности школьника все-таки не ведется.

Необходимость работы по обогащению лексикона учеников обусловлена следующими факторами: пониманием важной роли слова в языке и потребностью в пополнении словарного запаса.

Как выстраивать подобную работу? Как отбирать слова для словарной работы? Можно взять за основу грамматико-орфографическое направление в словарной работе: оно объединяет морфологическую, орфографическую, морфемную работу над словом. А можно взять за основу семантическое направление: оно объединяет семантическую и стилистическую работу над словом. По мнению М. Т. Баранова, именно семантическая и стилистическая работа над словом составляет основу обогащения лексикона школьников [2, с. 237].

При организации работы по обогащению словарного состава учеников учителя опираются на тексты учебников русского языка, литературные произведения, тексты для изложений и сочинений и, конечно, на словарики, представленные практически в каждом школьном учебнике (толковый словарик, словарик синонимов, обратный словарь и др.).

В плане организации работы по обогащению словарного состава учеников особого внимания заслуживают тематические (идеографические) и лексико-семантические группы слов. Отбор смысловых тем для работы по развитию речи желательно производить с учетом того, что школьникам интересно. Через специально отобранную лексику языка учитель определенным образом воздействует на мышление и эмоции детей.

При определении тематических групп необходимо помнить, что каждая тематическая группа охватывает очень большое количество слов. Для представления их на уроке и для того, чтобы работа по обогащению словарного запаса была эффективной, учителю необходимо сократить или минимизировать количество слов таким образом, чтобы каждое слово попало в поле зрения учеников. Как правило, отбирается лексика, наиболее часто употребляющаяся в текстах различных стилей, способствующая реализации коммуникативного акта, эмоционально и стилистически окрашенная.

Начинать работу по обогащению словарного запаса школьников можно с заданий, которые позволят сформировать умение видеть в тексте незнакомые слова. Например: прочтите текст, какие слова вам непонятны? Как правило, непонятными оказываются профессионализмы, устаревшие слова или слова с переносным значением, а также стилистически окрашенная лексика. Учитель объясняет значение слов, которые вызвали затруднение, затем детям предлагается объяснить несколько слов, которые не попали в число непонятных. Значение слова после объяснения учеником уточняется в словаре.

Можно выделить несколько основных линий работы по обогащению словарного состава учеников: обогащение, уточнение, активизация словаря, устранение нелитературных слов, разъяснение значений слов, в том числе уточнение значения слова по толковому словарю, подбор синонимичной (антонимичной) пары по словарю. Работа по обогащению лексического запаса школьников тесно связана с последовательным формированием у учащихся умственных действий, умения анализировать, синтезировать, сравнивать, обобщать, доказывать, выделять существенные признаки в языковом материале.

Итак, необходимость активизации мотивов, связанных с процессом коммуникации, и формирования в сознании учеников понимания того, что словарный состав носит системный характер, требует больших усилий со стороны педагога. Мы полагаем, что работу по обогащению словаря учащихся учитель может выстраивать в том числе в русле идеографического подхода.

Реализация принципа идеографического подхода при построении работы по обогащению словаря способствует эффективному развитию языковой личности ребенка. Составление заданий, направленных на работу с идеографическим словарем, требует от педагога понимания того, как устроен этот словарь.

Слова в словаре, как правило, располагаются по близости звучания (алфавитные словари) и по смысловой близости (идеографические словари) [6].

В основе построения идеографических словарей лежит логическая классификация всего понятийного содержания лексики. Систематизация слов в таких словарях основана на психологических ассоциациях предметов и понятий, называемых какой-либо лексической единицей. Лексические единицы группируются в поля, в центре каждого из которых стоит слово, объединяющее другие слова, в той или иной степени близкие ему по значению или ассоциирующиеся с ним по смыслу (например: насекомое – муха, пчела, муравей, бабочка; ползать, летать, прыгать...). Как правило, слова и словосочетания внутри поля кратко толкуются таким образом, чтобы было видно, чем каждое из них отличается от всех других членов поля. Слова или словосочетания группируются на основании общности обозначаемых ими явлений действительности по определенным темам, например: «Животные», «Насекомые», «Дом», «Театр», «Улица», «Транспорт» и т. д. [7].

Например, в Идеографическом словаре русского языка (автор О. С. Баранов. М.: Издательство ЭТС, 1995) выделены 12 разделов, среди них – «порядок», «природа», «человек», «деятельность», «общество», «культура» и др., каждый из разделов делится на группы, подгруппы, отделы, разделы. Все слова в этом словаре собраны в гнезда по смыслу и группируются вокруг некоторого понятия, с которым они связаны чаще всего видовыми отношениями. Гнезда в свою очередь группируются в подразделы и т. д. На данный момент в словаре 5 923 гнезд, 7 уровней деления [7].

В одну группу входят слова, близкие по смыслу. Основным назначением идеографического словаря является описание совокупности лексических единиц, объединенных общим понятием, что значительно облегчает человеку выбор наиболее подходящих средств для адекватного выражения мысли и способствует активному владению языком.

Знакомство с идеографическим словарем должно происходить уже после того, как школьники освоили правила работы с толковым словарем, словарем синонимов, антонимов, обратным словарем.

В школе можно предложить ученикам поработать с идеографическим словарем О. С. Баранова [7]. Структурно данный словарь устроен по подобию классического тезауруса Марка Питера Роже. Слова собраны в гнезда (семьи) по смыслу и группируются вокруг некоторого понятия (идеи), с которым они связаны чаще всего видовыми отношениями. Гнезда



в свою очередь группируются в подразделы и т. д. На данный момент в словаре 5 923 гнезд, 7 уровней деления (для сравнения в тезаурусе Роже издания 1911 г. около 1000 сем и до 8 иерархических уровней вложенности). Большинство гнездовых понятий имеют определения с явным указанием рода и вида (родовых и видовых сем).

Школьникам можно предложить несложные упражнения, которые позволят не только научиться работать с идеографическим словарем, но и будут способствовать обогащению словарного запаса учеников, совершенствуя тем самым их коммуникативную компетенцию.

1. С помощью идеографического словаря определите, к какой группе и подгруппе можно отнести слово «искусство». (Можно предложить поработать как со словарем, так и отдельно со словарной статьей.)

Например, ученики рассматривают две словарные статьи, относящиеся к одной группе и подгруппе. Задание: ознакомившись со статьями идеографического словаря, сформулируйте лексическое значение слов «искусство», «произведение искусства».

2. Дайте сначала свои определения словам «дубрава», «заблудиться», «ненастье», «нищий», а затем поочередно сравните свои определения с определениями, данными в «Толковом словаре», отмечая, что нового вы узнали об этих словах. В тетрадях запишите определение одного из указанных слов. Составьте с ним предложение. К какой группе могут быть отнесены выделенные слова в идеографическом словаре?

3. Перед тобой список слов. Их следует «рассортировать» по группам. Определи темы, по которым распределишь слова. Если тебе встретятся неизвестные слова, каким словарем воспользуешься?

*Груша, байдарка, лютик, лодка, яблоко, гвоздика, фиалка, манго, барка, гичка, маракуйя, василек, арбуз, каноэ, нектарин, георгин, ялик, гондола, киви, роза.*

4. Подбери синонимы к перечисленным словам: *волшебник, пища, забнуть, использовать, неуклюжий, неправильный.*

Слова для справок: мерзнуть, кудесник, употреблять, корм, нескладный, ошибочный, стыть, питание, колдун, мешковатый, еда, маг, применять, неверный, продовольствие, неловкий, коченеть, чародей.

Необходимо отметить, что содержание работы с идеографическим словарем направлено в первую очередь на развитие языковой личности школьника. Работа строится на основе принципов учета содержания концепта, учета ценностных ориентаций ребенка и акцентирования задач, связанных с усвоением лексико-семантических групп слов.

Изучение и обобщение имеющегося опыта по заявленной проблематике позволяют сделать вывод о том, что работа по обогащению словаря школьников должна носить системный характер [8, 9]. Условием успешности такой работы является выполнение заданий, направленных на формирование внимания к слову, оттенкам его лексического значения применительно к конкретным речевым ситуациям.

Работа со словарями должна идти одновременно с работой над всеми сторонами речевого развития. Словарный запас учеников, их представления о предметах, событиях, явлениях находятся в постоянном движении, поэтому работу со словарем следует рассматривать в динамике, в связи с работой по формированию и совершенствованию коммуникативной компетенции школьников.

Таким образом, формирование словарного запаса ребенка лежит в основе его общего когнитивного развития. К сожалению, на уроках очень часто можно встретить ответы учеников, бедные в лексическом отношении. Бедная лексика сочетается с бедным синтаксисом. Скучный словарный запас очень часто мешает успешной работе в области орфогра-

фии. Кроме того, школьники отличаются конкретным мышлением: многие отвлеченные слова и понятия они употребляют, зачастую не понимая их значения. Речь учеников бывает бессвязна, логически непоследовательна, содержит много стилистических ошибок. Неправильную речь или трудно понять, или можно понять ошибочно. Из-за небрежного отношения к нашей речи возникает множество недоразумений. Как раз эти-то ошибки и следует искоренять из речи наших детей. Работа с идеографическим словарем позволяет обеспечить достаточный уровень переработки лексического материала, его усвоения и долговременное хранение в памяти.

### Список литературы

1. Львов М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1987. 348 с.
2. Баранов М. Т., Ладыженская Т. А., Львов М. Р., Ипполитова Н. А., Ивченков П. Ф. Методика преподавания русского языка / под ред. М. Т. Баранова. М.: Просвещение, 1990. 365 с.
3. Львов М. Р., Рамзаева Т. Г., Светловская Н. Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах. М.: Просвещение. 1987. 415 с.
4. Рамзаева Т. Г. Лингвометодические принципы авторских учебников «Русский язык» для современной начальной школы // Начальная школа. 2006. № 5. С. 31–40.
5. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла / под науч. ред. А. А. Леонтьева. М.: Баласс. 2003. 368 с.
6. Морковкин В. В. Идеографические словари. М.: МГУ, 1970. 164 с.
7. Баранов О. С. Идеографический словарь русского языка. М.: ЭТС, 1995. 688 с.
8. Петроченко Л. А. О формировании словарного запаса учащихся (на материале английского языка) // Научно-педагогическое обозрение. 2013. № 2. С. 70–75.
9. Курьянович А. В. О роли эпистолярных текстов в развитии коммуникативной компетентности школьников // Научно-педагогическое обозрение. 2013. № 2. С. 58–63.

Артеменко Н. А., кандидат педагогических наук, доцент.

**Новороссийский филиал Краснодарского университета МВД России.**

12-й км Сухумского шоссе, Новороссийск, Россия, 353911.

E-mail: pestnya@yandex.ru

*Материал поступил в редакцию 20.12.2013.*

*N. A. Artemenko*

### ENRICHMENT OF PUPILS' VOCABULARY WITH A SUPPORT ON IDEOGRAPHIC APPROACH

Specifics of such reception of formation of communicative competence of school students, as work with dictionaries of various types is considered in the article. Possibilities of the ideographic dictionary in respect of enrichment of the vocabulary of pupils are designated.

**Key words:** *language personality, communicative competence, language competence, lexicon, ideographic approach, ideographic dictionary.*

### References

1. L'vov M. R. *Methods of training of the Russian language in primary school: Tutorial for students of teacher training colleges.* Moscow, Prosveshchenie Publ., 1987. 348 p. (in Russian).
2. Baranov M. T., Ladyzhenskaya T. A., L'vov M. R., Ippolitova N. A., Ivchenkov P. F. *Methods of teaching of Russian.* Moscow, Prosveshchenie Publ., 1990. 365 p. (in Russian).

3. L'vov M. R., Ramzaeva T.G., Svetlovskaya N.N. *Methods of teaching of Russian in primary school*. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1987. 415 p. (in Russian).
4. Ramzaeva T. G. Linguistic and methodological principles of the author's textbooks "The Russian Language" for modern elementary school. *Elementary school*, 2006, vol. 5, pp. 31–40 (in Russian).
5. *Educational system "School 2100". Pedagogy of common sense / pod nauch. red. of A.A. Leontyev*. Moscow, Balass Publ., 2003. 368 p. (in Russian).
6. Morkovkin V. V. *Ideographic dictionaries*. Moscow, Moscow State University Publ., 1970. 164 p. (in Russian).
7. Baranov O. S. *Ideographic dictionary of Russian*. Moscow, ETS Publ., 1995. 688 p. (in Russian).
8. Petrochenko L. A. About formation of a lexicon of pupils (on an English material). *Pedagogical Review*, 2013, no. 2, Pp. 70–75 (in Russian)..
9. Kur'yanyov A. V. About the role of epistolary texts in development of communicative competence of school students // *Pedagogical Review*, 2013, no. 2, pp. 58–63 (in Russian).

**Ministry of Internal Affairs Krasnodar University of Russia, Novorossiysk branch.**

12 km of Sukhumskoye Dhosse, Novorossiysk, Russia, 353911.

E-mail: pestnya@yandex.ru

УДК 371.21

*Л. В. Милько*

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С. А. РАЧИНСКОГО НА СМОЛЕНЩИНЕ

Описывается просветительская деятельность смоленского педагога, основателя школы для крестьянских детей в селе Татево Смоленской губернии, автора сборника статей «Сельская школа» С. А. Рачинского (1833–1902 гг.). Основное внимание уделяется вопросам организации учебно-воспитательной работы в Татевской школе, а также проблемам создания общества трезвости среди населения татевского имения.

**Ключевые слова:** педагогическое пространство школы, Татевская школа, религиозно-нравственное воспитание.

Исследователи педагогики предреволюционных лет Б. М. Бим-Бад, Э. Д. Днепров, А. И. Пидкасистый, А. И. Пискунов, М. Е. Стеклов, Л. Ю. Стрелкова, Н. Н. Коншин, Е. В. Чмелева и другие издали научные труды, представляющие объективную картину развития педагогической мысли конца XIX – начала XX в. Это важно, поскольку осмысление историко-педагогического опыта может служить источником разработки содержания современного образования, одним из принципов которого станет возрождение духовно-нравственных ценностей [1, с. 40], а также воспитательно-образовательных возможностей традиционной русской культуры [2, с. 46].

Конец XIX – начало XX в. неслучайно называют «серебряным веком педагогики». В это время происходит закладка фундамента современной науки, идет работа по возрождению национального характера, традиций Отечества. Этим и другим вопросам уделяли особое внимание педагоги той эпохи, среди которых был и С. А. Рачинский.

При изучении просветительской деятельности С. А. Рачинского на Смоленщине обращаем внимание на его педагогический опыт. Священник С. Танаевский в статье «Татевская школа С. А. Рачинского» писал: «Не совокупными усилиями общественных деятелей, педагогов, но одинокой инициативой русского совестливого человека возникло то явление, которое вошло в историю отечественной педагогики как “школа в Татево”» [3, с. 4]. Исследователь Л. Ю. Стрелкова отмечает, что понять, в чем нуждается современная сельская школа, можно, изучив труды отечественных педагогов, прежде всего С. А. Рачинского.

Школа села Татево, вошедшая в историю отечественной педагогики как школа С. А. Рачинского, была открыта сестрой Сергея Александровича Варварой Александровной в их родовом имении в с. Татево Бельского уезда Смоленской губернии (ныне Тверская область). В 1872 г. Сергей Александрович взял на себя управление школой, а в 1875 г. на свои средства он построил новое здание школы с общежитием (сам Рачинский с 1875 по 1895 г. постоянно жил в школе).

По мнению С. А. Рачинского, людей воспитывают не столько учебные заведения, сколько жизненные условия. Поэтому он постарался облагородить окружающую среду воспитанников школы. Им были созданы уникальный садово-парковый ансамбль с искусственными водопадами, редкими растениями, цветники, пчельник, огород. Как отмечает исследователь М. Б. Багге, все это являлось педагогическим пространством школы. Сюда же входило и пространство церкви.

Вопрос о том, где должны учиться крестьянские дети, носил для татевского учителя принципиальный характер. Школой, которая бы отвечала потребностям народа в образова-

нии, по его мнению, могла быть только церковноприходская школа. В «Заметках о сельских школах» он писал: «Школе, отрешенной от церкви, эта задача не по силам. Лишь в качестве органа этой церкви, в самом широком смысле этого слова, может она приступить к ее разрешению. Ей нужно содействие всех наличных сил этой церкви, и духовных, и светских» [4, с. 23]. Не случайно большое значение в программе татевского учебного заведения придавалось чтению Псалтыри. С. А. Рачинский объяснял это тем, что Псалтырь – единственная книга, читаемая и любимая народом, «самая пророческая из пророческих книг, она стала азбукою христианства», «даже бабы глухих деревень, с непобедимым скептицизмом относящиеся к школьному учению, мирятся с ним при мысли, что их дети после их смерти будут читать по ним Псалтырь» [4, с. 25].

Школа С. А. Рачинского – яркий пример согласованности школьного режима с требованиями семьи, с занятостью детей сельскохозяйственным трудом. Основным направлением обучения в школе было привитие детям умений, необходимых в крестьянской жизни: прочитать или составить текст письма, прошения, выполнить определенные арифметические действия, например сосчитать, сколько денег останется в бюджете семьи после приобретения разного рода товара, и проч.

Содержание обучения было традиционным для начальных сельских школ. Оно основывалось на преподавании Закона Божия, церковнославянского языка, чтения, арифметики, грамматики русского языка, хорового церковного пения.

Так как при школе был интернат, возникла необходимость заполнить занятиями вечернее время детей, увеличить их школьный день. Некоторые критики упрекали Сергея Александровича за столь интенсивное учение. Но в Татеево это происходило не в ущерб здоровью детей. Учебный день здесь был организован особым образом: часы умственных занятий чередовались с часами физической работы на воздухе, а также играми.

Завершался учебный год в школе торжественным праздником в день первосвятителей славянских Кирилла и Мефодия. После службы в местной церкви крестный ход шел к школе, где устраивалась трапеза для детей, учителей и гостей, всем ученикам раздавались подарки.

Чтобы представить масштаб просветительской деятельности С. А. Рачинского, следует обратить внимание на то, что под его попечительством находилось около 30 школ. Замечательно и то, что татевский педагог открыл при школе летнюю учительскую семинарию. В ней он готовил учителей для сельских школ вместе с теми выпускниками, которые готовились к поступлению в различные учебные заведения. Эти дети, как и ученики школы, содержались на личные средства С. А. Рачинского. Не случайно из стен школы вышел талантливый живописец Н. П. Богданов-Бельский, сын бедной крестьянки. Как отмечал М. Е. Стеклов, С. А. Рачинский сделал попытку создать систему воспитания одаренных детей из крестьян [5, с. 64].

Интересны и актуальны мысли и дела татевского подвижника в вопросах искоренения пьянства, которое является распространенным заболеванием и в наши дни. Так, под влиянием С. А. Рачинского в российских школах началась антиалкогольная борьба, которая была впоследствии поддержана во многих уголках России. Она проводилась как на уроках, так и на внеклассных мероприятиях. Следует отметить, что педагог не отождествлял трезвость и нравственность, он писал: «Трезвость – это не нравственность, и есть трезвенники, глубоко безнравственные. Трезвость лишь устраняет одно из роковых препятствий к достижению нравственности, и в этом отношении, конечно, полезна» [6, с. 221].

Большую роль в деле борьбы за трезвый образ жизни играл и задачник Рачинского «1001 задача для умственного счета», который трижды издавался в России начиная с 1891 г.

В сборник были включены задачи нравственно-религиозного содержания, имевшие воспитательное значение. Это задачи о вреде табакокурения и пьянства, азартных игр, задачи, направленные на развитие в детях чувства сострадания и доброго, гуманного отношения к людям. Ребятам, например, предлагалось решить задачу следующего содержания: «Некто в каждый день пропивает по 16 копеек, а в каждое воскресенье столько, сколько во все будние дни недели. Сколько в год?» [7]. Решая эту и подобные задачи, дети убеждались в том, какой вред приносит пьянство семье. Или: «Я каждое воскресенье раздаю нищим по 77 копеек. Сколько я раздаю в год? – 40 рублей 4 копейки» [7].

Особой гордостью С. А. Рачинского был церковный школьный хор. Его пение сопровождало все службы Татевской церкви. Сергей Александрович углубился в изучение церковного пения, результатом чего стало устройство художественного церковного хора, исполнявшего службы с такой обдуманностью, которая отделяла его от ремесленного умения обыкновенных церковных хоров.

Что давала Татевская школа своим воспитанникам? Как отражалась на их дальнейшей жизни? Педагогу задавали подобные вопросы. Сам он писал, что ученик его школы отличается от своих безграмотных односельчан прежде всего правильной речью, «и, наконец, самое важное – то искреннее благочестие, тот интерес к вопросам веры и духа, который вынесли из дома и внесли в сельскую школу ее ученики, в ней становятся сознательней и глубже, становятся могучими будильниками ума и впоследствии поддерживают те навыки, которые приобретены ими в школе» [8, с. 124].

Как отмечал В. Т. Георгиевский, С. А. Рачинский стремился воспитать в своих детях «чувства долга и благожелания, признательности и благосклонности, дружбы и приязни, нежности и кротости и все то, что называется истинным благородством души» [9, с. 127].

Нравственное влияние школы Рачинского распространялось не только на учеников, но и на их родителей, на взрослых. Для них он организовывал собеседования, проходившие между утреней и обедней. Татевский просветитель объяснял слушателям Евангелие, читал статьи, обсуждал житейские дела крестьян. В Татеве действовал хор для детей и взрослых. При школе была создана богатейшая библиотека, в селе была открыта книжная лавка, то есть сделано многое, что радовало односельчан.

Следует отметить, что имя С. А. Рачинского известно и тем, что усилиями его семьи была открыта больница, где лечились не только дети, обучающиеся в школе, но и их родители. Медицинскую помощь получали также жители окрестных деревень. В письме к В. В. Розанову от 17 января 1894 г. Рачинский писал: «Медицина у нас процветает, и сестра строит новую больницу. Знаете ли вы, почему в нашей скромной больнице отбою нет от желающих в нее лечь? Потому что все знают, что никто не умрет в ней без покаяния; что покойника не вынесут, а тут же благообразно уложат; будут читать по нем Псалтырь, слушать панихиды и торжественно похоронят» [10, с. 19].

Педагогический труд Рачинского завершился так, как завершается труд многих подвижников. Его стараниями получили образование порядка двух тысяч крестьянских детей, в Татевском обществе трезвости насчитывалось более тысячи людей.

Современное Татеево, в котором полностью пришла в запустение бывшая усадьба Рачинских, до сих пор хранит следы его деятельности: в кирпичном здании школы учатся и живут сельские дети, остались деревянные постройки, пруды, парк.

На школу «не мертвенно единую, а как жизнь разнообразную» возлагал педагог надежды. И не просто возлагал, а создал школу подобного типа на Смоленщине, где перечень учебных предметов, режим дня, содержание и методы обучения основывались на потребностях детей, развитии их способностей.

Идеи С. А. Рачинского о создании разнообразных типов школ для людей разного социального уровня, потребностей и возможностей находят отражение в современной педагогике, которая дает возможность ребенку вместе с родителями выбрать тот или иной профиль обучения, от обычной школы до школы с углубленным изучением отдельных предметов.

### Список литературы

1. Волошина Л. В. Духовность: вопросы, суждения, мнения // Научно-педагогическое обозрение. 2013. Вып. 1 (1). С.40–45.
2. Тимошенко Л. Г. Этнокультурное образование в условиях современного социума // Научно-педагогическое обозрение. 2013. Вып. 1 (1). С. 46–51.
3. Танаевский С. Татевская школа С. А. Рачинского // Народное образование. 1902. № . 9. С.113–155.
4. Рачинский С. А. Сельская школа: Сб. ст. М. Педагогика, 1991. 173 с.
5. Стеклов М. Е. Школьный апостол на Руси (С. А. Рачинский) // Педагогика, 1998. № 2.
6. Тетради С. А. Рачинского со статьями и заметками «Церковная школа», «Начальная школа и сельское хозяйство», «Чтение Псалтыри в начальной школе». РГАЛИ. Ф. 427, оп. 1, д. 730, с. 124.
7. 1001 задача для умственного счета. Пособие для учителей сельских школ. СПб., 1899. № 312. 88 с.
8. Из переписки С. А. Рачинского // Русский вестник. 1903. № 1. С.221.
9. Георгиевский В. Т. Сергей Александрович Рачинский (Поборник народного просвещения – друг крестьянских детей). СПб., 1912. 32 с.
10. Стеклов М. Е. С. А. Рачинский – народный учитель. М.: Алгоритм, 2002. 267 с.

Милько Л. В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы.

**Смоленский государственный университет.**

Ул. Пржевальского, 4, Смоленск, Россия, 214000.

e-mail: rectorat@smolgu. ru http

*Материал поступил в редакцию 31.12.2013.*

*L. V. Milko*

### **S. A. RACHINSKIY'S SOCIAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY IN SMOLENSK REGION**

The article is devoted to the educational work of the Smolensk teacher, the founder of the school for the country children in the village of Tatevo in Smolensk Province, the author of the collection of articles “Country School”, S. A. Rachinskiy (1833–1902). The attention is paid to the questions of the organization of the educational work in the school of Tatevo and the problems of creating a temperance society in Tatevo Place.

**Key words:** *the pedagogical environment of the school, the school of Tatevo, religious and moral education.*

### References

1. Voloshina L. V. Spirituality: questions, judgments, opinions. *Pedagogical Review*, 2013, vol. 1 (1), pp. 40–45 (in Russian).
2. Timoshenko L. G. Ethno cultural Formation in the Context of the modern Society. *Pedagogical Review*, 2013, vol. 1 (1), pp. 46–51 (in Russian).
3. Tanaevskiy S. S. A. Rachinskiy's School in Tatevo. *National Education*, 1902, no.9, pp. 113–155 (in Russian).
4. Rachinskiy S. A. *Rural school: collection of articles*. Moscow, Narodnoe obrazovanie Publ., 1991. 173 p. (in Russian).
5. Steklov M. E. School Apostle in Russia (S. A. Rachinskiy). *Pedagogy*, 1998, no 2 (in Russian).

6. *The Notebooks of S. A. Rachinskiy with articles and notes "Church Shool", "Primary Shool and Agriculture", "Reading of Psalms in Primary Shool"*. RGALI. F. 27 op. 1., d. 730, 124 p. (in Russian).
7. *1001 Tasks for Mental Calculation*. Guidebook for Teachers of Rural Schools. St. Petersburg, 1899, no. 312. 88 p. (In Russian).
8. From the Correspondence of S. A. Rachinskiy. *Russian Vestnik*, 1903, no. 1, 221 p. (In Russian).
9. Georgievskiy V. T. *Sergey Aleksandrovich Rachinskiy (Advocate for National Education – a Friend of peasant children)*. St. Petersburg, 1912. 32 p. (In Russian).
10. Steklov M. E. *S. A. Rachinskiy – a Popular Teacher*. Moscow, Algoritm Publ., 2002. 267 p. (In Russian).

**Smolensk State University.**

Ul. Przhevalskogo, 4, Smolensk, Russia, 214000.

E-mail: rectorat@smolgu.ru



# ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ

---

УДК 373.1:371.8

*А. В. Аксёнова*

## СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В МАССОВОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Рассмотрены педагогические аспекты реализации физического воспитания в начальной школе. Определенный подход при организации физического воспитания способствует социальному ориентированию младших школьников. Сегодня социальное ориентирование – обязательная направленность педагогического процесса.

**Ключевые слова:** *младшие школьники, физическое воспитание, социальное ориентирование, социализация, олимпийское образование, паралимпийское образование.*

Сегодня термин «физическое воспитание» используется применительно к учебным заведениям, в которых реализуются программы по общеобразовательному предмету «физическая культура». Физическое воспитание осуществляется через такие формы организации, как уроки физической культуры, физкультурно-оздоровительные мероприятия в режиме учебного дня (физкультпаузы, подвижные перемены, спортчасы), внеклассные и спортивно-массовые мероприятия.

Сегодня на основании приказа Минобрнауки от 30 августа 2010 года № 889 установлено минимальное количество уроков физической культуры – три в неделю. Кроме того, удовлетворять потребность учащихся начальной школы в двигательной активности удобно за счет часов, предусмотренных внеклассной работой нового образовательного стандарта (ФГОС НОО). Помимо решения оздоровительных задач жизненные и образовательные реалии диктуют новые требования к физическому воспитанию массовых начальных школ. Это обусловлено несколькими факторами. Современное образование в обществе рассматривается как важный механизм социализации детей. Эта тенденция нашла свое отражение в содержании нового образовательного стандарта, провозглашающего приоритет воспитания личности над передачей узко-предметных знаний [1, 2, 3].

Сегодня много в литературе сказано о приоритете личностно ориентированного и индивидуального подхода к каждому ребенку со стороны педагога, однако неоднородность контингента обучаемых практически в каждом классе массовых начальных школ усиливает одновременно и потребность в индивидуальной работе со школьниками, и сложности ее осуществления на практике [4].

Физическая культура как общеобразовательный предмет весьма выделяется на фоне остальных, так как ребенок на занятиях по этому предмету учится проявлять не только интеллектуальные способности как на большинстве других предметных занятиях, но и проявляет многообразие физических и личностных качеств, учится внимательно и бережливо относиться к своему телу, более активно взаимодействовать со сверстниками в коллективно-групповых заданиях, проявлять организаторские и лидерские способности [5].

Все перечисленные факторы усиливают воспитательное значение физической культуры в школе, делают актуальными изучение педагогических условий проведения

урочных и внеклассных занятий. Немало ученых и представителей общественности высказывается за модернизацию физического воспитания. Мы полностью поддерживаем педагогов, позиция которых заключается в обязательной связи физических упражнений с различными учебными предметами: математика, технология, музыка. В арсенале специалистов по работе с детьми, в частности в сфере физической культуры, появились термины «сюжетные» и «интегрированные» упражнения, игры, уроки. Прогрессивная часть педагогов все чаще отдает приоритет проведению сюжетных уроков. Значимым аспектом учебного процесса по физической культуре, но часто упускаемым педагогами, является изучение теоретических знаний и выполнение домашних заданий, что подкрепляет стереотипы о физической культуре как о процессе выполнения только двигательных действий.

Современные требования к уроку физической культуры диктуют обязательность использования в их содержании фитнес-технологий, к которым сегодня теоретики и практики физического воспитания относят оздоровительную аэробику, ритмическую гимнастику, шейпинг, йогу, занятия с фитболами и гантелями. Фитнес-технологии подразумевают позитивный эмоциональный фон на занятиях и обязательное музыкальное сопровождение.

Классическим методом обучения и воспитания детей по праву считается игровой метод, поэтому в литературе не угасает интерес к подвижным играм. Исследователи и педагоги-практики предлагают применять подвижные игры для решения оздоровительных задач, задач обучения двигательным действиям и формирования мотивации к урокам физической культуры.

Анализ научной и специальной методической литературы показал, что сегодня достаточно освещены вопросы использования передовой частью педагогов фитнес-технологий на уроках физической культуры, развития межпредметных связей посредством интегрированных комплексов упражнений, игр и уроков, релаксационной направленности учебного процесса, вопросы реализации теоретической части программы. Однако существует ряд проблем, препятствующих распространению этого опыта, среди них основными являются высокая загруженность и профессиональное выгорание педагогов, недостаток материально-технического оснащения. Кроме того, в сознании значительной части общества существует множество непреодолимых стереотипов о сущности и значении физической культуры, сводящих это сложное социокультурное явление только к непосредственному выполнению физических упражнений, развитию физических качеств и формированию двигательных навыков. Подобный подход исключает формирование ценностей, мировоззрения, мотивации к занятиям, личностных качеств.

Актуальными и по сей день остаются идеи отечественных педагогов XIX в. К. Д. Ушинского, Е. А. Покровского, П. Ф. Лесгафта, раскрывающих значение физического воспитания для нормально развивающейся личности. Физическое воспитание неотделимо от нравственного, трудового, патриотического, эстетического, умственного и других видов воспитания, что свидетельствует о многогранном влиянии занятий на формирующегося человека. В последние годы все чаще встречаются исследования, посвященные физическому воспитанию с развивающей, коррекционной, реабилитационной, профилактической и оздоровительной направленностью. Эта тенденция подтверждает постепенный переход физической культуры на решение не только предметных, но и социально значимых задач. История не первое столетие подтверждает жизнеспособность этих идей.

Основоположник системы физического воспитания в России П. Ф. Лесгафт (XIX–XX вв.) активно занимался научными исследованиями и общественной работой, пропагандируя необходимость физического образования (аналог современного термина «физическая культу-

ра») для гармоничного формирования личности человека и укрепления его здоровья. Анализ научных трудов Лесгафта позволяет говорить о наличии в его работах идеи важности социального развития детей на занятиях, особое место в данном контексте занимает организация игры. Игрой Лесгафт называл упражнение, с помощью которого ребенок готовится к взрослой жизни. В процессе игры ребенок приучается к действиям, которые ложатся в основу его норм, привычек, обычаев, культуры общения и поведения [6].

П. Ф. Лесгафт отмечал, что цель обучения – содействовать образованию ребенка, содействовать выработке самостоятельных образов и положений, что доказывает первостепенность создания условий социально ориентированного педагогического процесса, то есть с акцентом на формирование личностных качеств: мобильности, ответственности, творческого подхода, субъектной позиции школьника. Во многом по этой причине Лесгафт помимо занятий считал полезными прогулки, посещение различных учреждений, ремесленных и промышленных заведений, в процессе которых ребенок знакомится с реальными условиями жизни и, как следствие, социализируется [6, с. 184–190]. Именно подобное построение работы с детьми в школе, по мнению ученого, следует считать эффективными условиями социального ориентирования.

Педагогические наблюдения показывают, что снижению интереса младших школьников к урокам физической культуры способствуют непосильные физические нагрузки, предлагаемые школьникам в рамках занятий, подбор педагогом подвижных игр и физических упражнений без учета мнения и пожеланий детей, монотонность проведения урока, однообразие заданий и условий, отсутствие ситуаций успешности школьника на уроке.

Педагогу важно уделять внимание взаимоотношениям детей между собой. В среднем в каждом классе обучается от 20% до 33% детей, с кем одноклассники не хотели бы взаимодействовать в учебной деятельности, и от 4% до 25%, с кем не хотели бы общаться как на уроках, так и вне школы. Решению этой важной задачи при правильном подходе может способствовать подбор игр и заданий специальной направленности: на сплочение, взаимодействие, преодоление тактильного барьера, это игры типа «хороводы», «жмурки», то есть задания, в которых ребенок имеет тактильный контакт с другим человеком, а также возможность ощутить себя частью единого целого, может взять на себя ответственность за принятие командного решения.

Большинство опрошенных педагогов физической культуры (86%) отмечают имеющиеся затруднения при проведении урочных и внеклассных мероприятий по предмету «физическая культура» в младших классах, среди них в порядке значимости: сложности оказания индивидуального подхода к проблемным занимающимся (86%); медленная адаптация некоторых учащихся к новым условиям обучения в начальной школе; недостаточные умения школьников устанавливать личные отношения со сверстниками, общаться, играть, взаимодействовать в играх; низкий интерес и мотивация к занятиям физической культурой со стороны значительной части детей [5].

Чаще всего в настоящее время внеклассные мероприятия по физической культуре в начальных школах практически не имеют единой логики, параллельно с этим недостаточно используется содержание теоретического раздела по олимпийскому образованию, для начальных школ вообще отсутствуют какие-либо сведения о Паралимпийских играх для людей с физическими ограничениями здоровья, несмотря на преддверие зимних Олимпийских и Паралимпийских игр в г. Сочи в 2014 году, впервые проводимых в России. Более интересной и полезной для детей внеклассной работой должны стать циклы связанных между собой мероприятий. Считаем, что для этого прекрасно подходит тематическая область «олимпийское и паралимпийское образование».

Обобщение данных литературного обзора и результатов экспериментального исследования привело к выводу, что наиболее актуальными проблемами социального ориентирования младших школьников в рамках учебного предмета «физическая культура» являются следующие:

- повышение и сохранение интереса со стороны младших школьников к урочным и внеклассным формам физического воспитания;
- культивирование представления у учащихся начальных классов о физической культуре не только как об учебном предмете, но и как о важном общественном явлении;
- разработка содержания уроков и внеклассных мероприятий по предмету «физическая культура», способствующего развитию у детей в начальной школе познавательной сферы, коммуникативных, нравственных и поведенческих, рефлексивных качеств, способствующих улучшению атмосферы личного и делового общения на занятиях;
- введение важного теоретико-практического раздела физического воспитания младших школьников – олимпийское и паралимпийское образование, используемого нами в качестве основы содержания внеклассной работы в экспериментальных классах с целью социального ориентирования учащихся.

В таблице представлены требования к урочной и внеклассной работе по предмету «физическая культура». Решение воспитательных задач следует считать успешным, а эффективность социального ориентирования высокой при достижении учащимися начальных классов показателей высокого уровня по каждому из четырех компонентов.

Таблица 1

*Критерии эффективности социального ориентирования младших школьников в процессе физического воспитания*

Показатели	Уровни		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Коммуникативный			
Умение играть в коллективные игры, способность выполнить функции судьи, страховщика, показывающего упражнение, способность договориться с членами команды, способность выполнять упражнения в паре	Избегает заданий в парах, группах, коллективных играх, отказывается выполнять лидирующие функции	Высокий интерес к коллективным заданиям, страх выполнения лидирующих ролей	Доброжелателен к коллективу и отдельным ученикам, проявляет организаторские способности
Нравственно-поведенческий компонент			
Готовность оказать помощь учителю и однокласснику, способность играть в игры, не нарушая правила, самостоятельность при выполнении задания без контроля педагога	Осуществляет помощь только по инструкции педагога, несамостоятелен, нарушает правила игр и заданий	Осуществляет помощь только по инструкции педагога, частично проявляет самостоятельность, нарушает правила игр и заданий без контроля педагога	Проявляет инициативу в осуществлении помощи, способен работать самостоятельно, не нарушает правила игр и заданий даже без контроля педагога
Рефлексивный компонент			
Умение оценить технику выполнения физического упражнения товарища, умение объективно оценить успешность своих действий на уроке	Не способен адекватно оценить себя и товарища, завышает собственную оценку	Способен адекватно оценить товарища, команду, класс, испытывает затруднения в собственной оценке (значительно занижает или завышает)	Способен адекватно оценить себя и товарища

Показатели	Уровни		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Познавательный компонент			
Проявление интереса к физической культуре, умение выполнять простейшие строевые упражнения, понимание сути физического упражнения по словесному описанию учителя, понимание правил игры, способность создавать простейший комплекс упражнений на месте и словесно описать правила подвижной игры, умение понимать инструкции педагога	Демонстрирует отрицательное или равнодушное отношение к физической культуре, с трудом понимает инструкции педагога и правила игр, слабое проявление самостоятельности и оригинальности в творческих заданиях	Равнодушное или позитивное отношение к физической культуре, в общем понимает инструкции педагога и правила игр, слабое проявление самостоятельности и оригинальности в творческих заданиях	Позитивное отношение к физической культуре, понимает инструкции педагога и правила игр, проявление самостоятельности и оригинальности в творческих заданиях

Теория утверждает, а практика доказывает, что коммуникативные качества учащихся развиваются при условии, что педагог активно применяет творческие задания, конкурсы в группах и парах, командные игры и эстафеты, позволяет детям в группе распределять обязанности и принимать командные решения, то есть осуществляет помощь, а не авторитарно принимает решение за школьников. Нравственные и поведенческие качества – при условии, что учитель физической культуры предлагает детям в рамках занятий образцы нравственного поведения знаменитых людей, примеры проявления трудолюбия, целеустремленности, старания, организует занятия, основанные на сотрудничестве школьников между собой, а также акцентирует внимание школьников в ходе уроков физической культуры и внеклассных занятий на олимпийских и паралимпийских ценностях. Рефлексивные качества совершенствуются в процессе заданий с элементами взаимо- и самооценивания. На занятиях физической культурой ребенок получает огромное количество знаний об истории, ритуалах международного спортивного движения, интересные факты о жизни выдающихся представителей спорта, названия видов спорта, инвентаря, правила соревнований. Это способствует активному развитию познавательной сферы младших школьников, расширению их кругозора.

### Список литературы

1. Винниченко Н. Л. Сетевое взаимодействие в реализации Программы воспитания и социализации школьников // Научно-педагогическое обозрение. 2013. № 2. С. 64–69.
2. Григорьева Е. В. Стандарты второго поколения в начальной школе // Герценовские чтения. Начальное образование. 2010. Т. 1. С. 152–156.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г. / Мин-во образования и науки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2011. 33 с.
4. Кальт Е. А. Учебные задачи как содержательный компонент дидактических игр в организации адаптивной системы обучения математике учащихся 5–6 классов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2005. 22 с.
5. Селютина А. В. Социальное развитие младших школьников средствами адаптивной педагогики (на примере физического воспитания) // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2012. № 5 (120). С. 175–179.
6. Лесгафт П. Ф. Избранные труды / сост. Н. И. Решетень. М.: Физкультура и спорт, 1987. 358 с.

Аксёнова А. В., старший преподаватель.

**Томский государственный педагогический университет.**

Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061.

E-mail: selutina-anasta@yandex.ru

*Материал поступил в редакцию 30.12.2013.*

*A. V. Aksenova*

## **MODERN CONDITION OF PHYSICAL TRAINING AT MASS ELEMENTARY SCHOOL**

Pedagogical aspects of realization of physical training at elementary mass school are considered in the article. The certain approach at the organization of physical training promotes social orientation of younger schoolchildren. Today social orientation is an obligatory orientation of the pedagogical process.

**Key words:** *younger schoolchildren, physical training, social orientation, socialization, Olympic education, paralympic education.*

### **References**

1. Vinnichenko N. L. The network interoperability in realization of the Program of education and socialization of students. *Pedagogical review*, 2013, no. 2, pp. 64–69 (in Russian).
2. Grigoryeva E. V. Standards of the second generation at elementary school. Gertsensovsky readings. *Primary education*, 2010, vol. 1, pp. 152–156 (in Russian).
3. *Federal state educational standard of the primary general education: the text with changes and additions for 2011*. Moscow, Education, 2011. 33 p. (Standards of the second generation) (in Russian).
4. Kalt E. A. *Educational tasks as a substantial component of didactic games in the organization of adaptive system of training in mathematics of pupils of 5-6 classes*. Abstract of thesis candidate of ped. sci. 2005. 22 p. (in Russian).
5. Selyutina A. V. Social development of younger students by means of adaptive pedagogy (data: physical training). *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2012, vol. 5 (120), pp. 175-180 (in Russian).
6. Lesgaft P. F. *The chosen works*. Compiler N. I. Resheten. Moscow, Fizicheskaya kultura I sport Publ., 1987. 358 p. (in Russian).

**Tomsk State Pedagogical University.**

Ul. Kievskaya 60, Tomsk, Russia, 634061.

E-mail: selutina-anasta@yandex.ru

УДК 371.711

*В. А. Гуров*

## **МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОНИТОРИНГА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ**

Рассматриваются методологические основы мониторинга здоровьесберегающей деятельности в школе. Приводятся характеристики основных принципов мониторинга. Даются рекомендации по составлению программы мониторинга и оценки полученных результатов.

**Ключевые слова:** *здоровье школьников, здоровьесберегающая деятельность, методологические основы мониторинга.*

Многочисленные медико-гигиенические и психофизиологические исследования, результаты всероссийских диспансеризаций, отчеты призывных комиссий и собственные исследования автора свидетельствуют о неудовлетворительном состоянии здоровья подрастающего поколения [1–7]. Требования необходимости разработки специальных мер по сохранению и укреплению здоровья школьников аргументированы важными государственными документами, определяющими стратегию развития и системы образования и государства в целом (Федеральный закон РФ от 21 ноября 2011 г. № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в РФ»; Указ Президента РФ № 761 «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 гг.»; Федеральный закон РФ № 273-ФЗ «Об образовании в РФ»).

Здоровье взрослого закладывается в детстве. Это связано с тем, что напряженность процессов роста и развития, определяющих сущность детского организма, одновременно делает его и наиболее уязвимым, чувствительным к неблагоприятным воздействиям. У ребенка появляется качественно новый тип патологического эффекта, отличный от болезни: альтерация индивидуального развития [6]. Он возникает всегда, при любых заболеваниях и патологических состояниях, но не имеет никаких непосредственных проявлений и может проявиться через многие годы после перенесенного воздействия, уже в зрелом возрасте, ограничивая возможности человека и способствуя развитию болезни.

Здоровье ребенка, его рост и развитие, социально-психологическая адаптация во многом определяются средой, в которой он живет. Для ребенка от 6 до 17 лет такой средой является система образования, с пребыванием в учреждениях которой связано более 70% времени его активной жизнедеятельности. Но школьная образовательная среда содержит факторы риска нарушений здоровья и тем самым осложняет работу механизмов саморегуляции физиологических функций, способствует развитию болезней (А. А. Баранов, В. Ф. Базарный, М. М. Безруких, В. А. Гуров, Э. М. Казин, В. Н. Касаткин, В. Р. Кучма, Г. Н. Сердюковская, Н. К. Смирнов и др.).

Осознание связи между состоянием здоровья учащихся и образовательным процессом способствовало появлению ряда исследований, рассматривающих различные подходы к решению проблемы сохранения и укрепления здоровья школьников средствами образования. Стало очевидно, что воспитательная система, изменения в содержании и организации деятельности школ, их инновационная направленность должны быть тесно связаны с проблемой сохранения здоровья школьников [3, 4].

Внедрение новых педагогических технологий в практику образования, к сожалению, не сопровождается оценкой их влияния на процесс психофизического развития и состоя-

ния здоровья школьников. То есть мониторингом – динамическим наблюдением за реакцией детского организма на воздействие на него условий обучения. Правильно организованный мониторинг позволяет провести адекватную коррекцию деятельности школы в процессе внедрения педагогической технологии и тем самым значительно повысить не только эффективность здоровьесохраняющей деятельности, но и качество работы образовательного учреждения в целом.

Разумеется, необходимо учитывать при проведении мониторинга то, что на ребенка оказывают влияние факторы микросоциума (непосредственно школа как комплекс факторов образовательной среды) и макросоциума (факторы, действующие за территорией школы). Задача мониторинга здоровьесберегающей деятельности в школе – оценить степень и направленность воздействия именно образовательной деятельности, в то же время имея в виду системность воздействия на здоровье ребенка в целом окружающей его среды.

Для разработки программы мониторинга здоровьесберегающей деятельности необходима конкретизация определения понятия «здоровье».

Общепринятое определение здоровья как состояния полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических дефектов (ВОЗ, 1968), разумеется, важно. Это определение базируется на представлении о целостности организма и его компонентов, которые характеризуют возможности и способности личности удовлетворять свои биологические, духовные и социальные потребности при совершенной адаптации к внешним экологическим и социальным условиям [1].

Основываясь на многочисленных определениях здоровья человека как биосоциального существа [1, 6], мы считаем, что здоровым можно назвать школьника, который успешно решает задачи возраста в соответствии с ведущей деятельностью<sup>1</sup>.

Таким образом, показатели здоровья школьника меняются в зависимости от периода обучения в школе в связи с различиями ведущей деятельности и решаемыми биосоциальными задачами. Разумеется, каждый этап развития ценен сам по себе, но достижения конкретного возраста важны для успешной реализации задач последующего возрастного периода (амплификация развития).

С учетом данного (рабочего) определения здоровья школьника мониторинг как целостный процесс необходимо строить на принципах, отработанных научными учреждениями Российской академии образования, а именно: комплексность; системность; целостность; динамичность (повторяемость); репрезентативность; методическое единство; наличие обратной связи.

*Комплексность* подразумевает единовременный охват широкого круга показателей, отражающих как состояние образовательной среды, характер и уровень учебной и внеучебной нагрузки, так и возрастные, социально-психологические, индивидуально-типологические (психофизиологические) особенности и адаптивные возможности учащегося.

*Системность* означает анализ не только самих качественных и количественных показателей, но также взаимосвязей между ними, отражающих структуру и эффективность здоровьесберегающей деятельности учреждений образования.

*Целостность* – необходимое условие для полноценного анализа данных мониторинга, подразумевающее всестороннее представление результатов. Только в том случае, если мониторинг будет охватывать все необходимые блоки, можно будет проводить полноценный содержательный системный анализ его результатов.

<sup>1</sup> Успешность означает эффективно и без ущерба для здоровья.



*Динамичность* (повторяемость) подразумевает многократное обследование одних и тех же контингентов учащихся, конкретных учащихся. Такое динамическое наблюдение обеспечивает преемственность результатов мониторинга на всех его последовательных этапах, а также позволяет анализировать не только уровень, но и динамические характеристики многих показателей, улавливать тенденции их изменений в процессе проведения эксперимента, что очень важно для своевременного принятия адекватных управленческих решений.

*Репрезентативность* (представительность) обусловлена требованиями статистики, согласно которым надежность выводов и заключений зависит от объема исследованной выборки. Репрезентативность достигается за счет обследования достаточно большого количества обучающихся.

*Методическое единство* – непереносимое условие сопоставимости данных, полученных на разных этапах эксперимента, в разных классах.

*Наличие обратной связи* – одно из важных условий проведения мониторинга. Работники школы, учащиеся, родители и другие лица, участвующие в проведении исследований, заинтересованы в получении сведений о результатах мониторинга. Результаты мониторинга могут быть положены в основу управленческих решений, направленных на повышение эффективности жизнедеятельности школы.

При составлении комплексной программы мониторинга здоровьесберегающей деятельности в школе необходимо учитывать две качественно различные задачи: мониторинг процесса жизнедеятельности школы, компоненты которого определяют здоровье школьников, и оценку результата показателей здоровья школьников. Причем некоторые показатели, например желание обучающихся посещать школу, будут являться как показателем эффективности процесса – необходимым условием сохранения психического здоровья ребенка, так и показателем результативности проводимых мероприятий.

При отборе конкретных методов, определяющих содержание мониторинга, необходимо учитывать не только их информационную ценность, но также и экономическую целесообразность.

Как показывает опыт, важными факторами успешности мониторинга здоровья являются оформленность здоровьесберегающей политики школы и взаимодействие с родителями, которые располагают многими сведениями, имеющими порой решающее значение для комплексной оценки, особенно когда речь идет о внешкольных (социобытовых, семейных) факторах риска и о поведенческих реакциях ребенка за стенами школы.

Для составления программы мониторинга необходимо определить:

- 1) предмет мониторинга;
- 2) содержание мониторинга;
- 3) методику и условия осуществления мониторинга.

I. *Предметом мониторинга* являются показатели процесса и результата здоровьесберегающей деятельности образовательной организации.

II. *Содержание мониторинга* составляют конкретные методики оценки показателей состояния школьно-зависимых систем организма школьников и соответствующих процессов.

Показателями процесса являются санитарно-гигиенические условия обучения, объем дневной учебной нагрузки на учащихся, характер взаимоотношений учителей с обучающимися, качество питьевой воды и питания и т. д.

Показателями результата будут служить, например, динамика показателей и структуры заболеваемости школьников, динамика уровней функционального и физического развития школьников и т. д.

Выбор конкретных показателей и соответствующих методик диагностики производится на основании рабочего определения здоровья, т. е. с учетом ведущей деятельности и задач возраста.

Применительно к начальной школе ведущая деятельность (определяющая психическое развитие ребенка по А. Н. Леонтьеву и Д. Б. Эльконину) – учебная. Основные задачи: социализация; биологическая задача – рост и развитие. Поэтому критерием природосообразного развития младшего школьника (и показателем нормальной организации жизнедеятельности школы) является не только гармоничность физического развития или нормальные физиометрические показатели, но и уровень развития учебно-важных качеств, сформированность позиции школьника, мотивация учебной деятельности, произвольность регуляции деятельности и т. п.

Достижения младшего школьного возраста: социализация – усвоение норм и правил поведения принятых в обществе; предметные, метапредметные и личностные результаты обучения в совокупности с определенным уровнем физического и функционального развития организма закладывают базу для успешного проживания следующего возрастного этапа – подросткового, с новой ведущей деятельностью – интимно-личностным общением и важнейшей биологической задачей – половое созревание.

При планировании содержания мониторинга также необходимо выделять «сквозные» показатели, которые определяются в любом возрасте (например, физиометрические или заболеваемость), а показатели, характерные для данного возраста, выбираются в зависимости от ступени обучения в школе (I–III).

III. *Методика и условия осуществления мониторинга* определяются исходя из поставленных задач (сохранение или развитие здоровья), уровня развития и динамики изменений изучаемого качества.

Периодичность мониторинга устанавливается образовательной организацией и должна обеспечивать возможность оценки динамики достижений детей, сбалансированность методов, не приводить к переутомлению и не нарушать ход образовательного процесса.

Для адекватного суждения о результатах здоровьесохраняющей деятельности школы необходимо использовать критериально-ориентированный мониторинг, основанный на оценке динамики изменений школьно-зависимых функциональных систем организма школьников и показателей психосоциального состояния. Сложность ситуации в том, что в результате проведения мониторинга получается набор разнородных значений различных показателей, например мотивация к учебной деятельности, режим питьевой воды – качественные (субъективные) показатели и, напротив, динамика показателей физического развития (рост, вес) – количественные (объективные) значения. Оценка уровня здоровья школьников по одному показателю не дает целостного представления. Необходима интеграция отдельных стандартизованных (с учетом возраста, пола, типа конституции) параметров в интегральный количественный показатель – индекс.

Индекс – это относительный показатель, характеризующий изменение уровня количественного показателя анализируемого процесса или состояния функциональной системы организма во времени по сравнению с исходным (или нормативным).

Формально индекс ( $\Delta$ ) равен относительному изменению показателя за промежуток времени между исходным ( $i$ ) и конечным обследованием ( $k$ ):

$$\Delta = 100 \cdot k \cdot (X_k - X_i) / X_i,$$

где  $\Delta$  – значение индекса, у. е.;

$X_i$  – исходное (или нормальное) значение показателя;

$X_k$  – конечное (или реальное) значение показателя;

$k$  – коэффициент.

Представление на графике величин индексов ведущих показателей состояния школьно-зависимых систем организма школьников позволит определить профиль адаптивно-развивающего потенциала образовательной среды школы.

Интегральным показателем результативности здоровьесохраняющей деятельности школы является сводный индекс ( $\Delta s$ ), характеризующий соотношение уровней нескольких элементов совокупности:

$$\Delta s = 1/n \sum 100 \cdot k_i \cdot (X_{ик} - X_{ин}) / X_{ин},$$

где  $\Delta s$  – сводный индекс, у. е.;

$X_{ин}$  – исходное (или нормальное) значение  $i$ -го показателя;

$X_{ик}$  – конечное (или реальное) значение  $i$ -го показателя;

$k_i$  – коэффициент направленности изменений индекса  $i$ -го показателя;

$n$  – общее количество анализируемых индексов.

Отбор методов и конкретных методик оценки процесса и результата здоровьесохраняющей деятельности в школе необходимо проводить на основании задач возраста и ведущих видов деятельности школьников отдельно по ступеням школы: I (младшие школьники, дети), II (средняя школа, подростки) и III (старшая школа, юноши и девушки).

Предлагаемый методологический подход к построению программы мониторинга здоровьесберегающей деятельности в школе позволит повысить эффективность использования новых вариантов педагогических новаций, определить их направленность, предупредить их сдерживающий характер или усилить их положительное влияние на формирование здоровья школьников.

### Список литературы

1. Айзман Р. И. Мониторинг здоровья учащихся, студентов и преподавателей: теоретические и прикладные аспекты // Здоровьесберегающее образование. 2009. № 2. С. 14–19.
2. Безруких М. М. Здоровьесберегающая школа. М.: МПСИ, 2004. 240 с.
3. Гуров В. А. Тревожность и здоровье младших школьников // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2009. Вып. 4 (82). С. 56–60.
4. Гуров В. А. Влияние технологического компонента образовательной среды на процесс психофизиологического развития младших школьников. Красноярск: Поликом, 2008. 258 с.
5. Здоровье детей в образовательных учреждениях. Организация и контроль / под ред. М. Ф. Рзынкиной, В. Г. Молочного. Н. Новгород: Феникс, 2005. 376 с.
6. Казин Э. М., Айдаркин Е. К., Федоров А. И., Касаткина Н. Э., Свиридова И. А. Теоретико-прикладные аспекты здоровья как базовой адаптивной, личностной и социальной ценности. Сообщение 1. Социально-биологическая основа здоровья и адаптивных возможностей индивида // Валеология. № 2. 2012. С. 7–13.
7. Кучма В. Р., Сухарева Л. М. Приоритетные критерии оценки состояния здоровья и профилактики заболеваний детей и подростков // Гигиена и санитария. 2005. № 6. С. 42–45.

Гуров В. А., кандидат биологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник.

**Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.**

Ул. А. Матросова, 19, Красноярск, Россия, 660079.

E-mail: Gurov@kipk.ru

*Материал поступил в редакцию 27.12.2013.*

V. A. Gurov

## METHODOLOGICAL BASES OF MONITORING OF PRESERVATION HEALTH ACTIVITY IN SCHOOL

Methodological bases of monitoring preservation health activity of school are considered in the article. Characteristics of main principles of monitoring are shown. Recommendations on drawing up of the program of monitoring and an estimation of the received results are presented.

**Key words:** *health of schoolchildren, preservation health activity, methodological bases of monitoring.*

### References

1. Aizman R. I. Monitoring of health of schoolchildren, students and teachers: theoretical and applied aspects. *Health preservation education*, 2009, no 2, pp. 14–19. (in Russian).
2. Bezrukikh M. M. *Health preservation school*. Moscow, MPCU Publ., 2004. 240 p. (in Russian).
3. Gurov V. A. Uneasiness and health of younger schoolboys. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2009, no 4 (82), pp. 56–60. (in Russian).
4. Gurov V. A. *Influence of a technological component of the educational environment on the process of psychophysiological development of younger schoolboys*. Krasnoyarsk, Polikom Publ., 2008. 258 p. (in Russian).
5. *Health of children in educational establishments. Organization and control* / Edit. M. F. Rzjankina, V. G. Molochni. N. Novgorod, Feniks Publ., 2005. 376 p. (in Russian).
6. Kazin E. M., Aidarkin E. K., Fedorov A. I., Kasatkina N. E., Sviridiva L. A. Theoretical-applied aspects of health as base adaptive, personal and to social value. Report 1. Social-biological basis of health and adaptive possibilities of the individual. *Valueology*, 2012, no 2, pp. 7–13 (in Russian).
7. Kuchma V. R., Suhareva L. M. Primary criteria of an estimation of a condition of health and preventive maintenance of diseases of children and teenagers. *Hygiene and sanitary*, 2005, № 6, pp. 42–45. (in Russian).

### **Krasnoyarsk Regional Institute of Professional Development and Continuous Education of Teachers**

Ul. A. Matrosova, 19, Krasnoyarsk, Russia, 660079.

E-mail: Gurov@kipk.ru

УДК 373.292

Г. Х. Вахитова

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕДШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Рассмотрены подходы к организации работы по сохранению и укреплению здоровья детей в условиях дошкольного обучения. Обоснована взаимосвязь физического, психического и интеллектуального развития детей.

**Ключевые слова:** *подготовка к школе, здоровый образ жизни, физическая активность, психологический климат.*

В основе воспитания и образования детей в России всегда лежали духовно-нравственное начало, воспитание на основе любви и понимания, формирование цельной высоко-нравственной личности, развитие навыков здорового образа жизни (К. Д. Ушинский, В. П. Вахтеров, К. Н. Вентцель, Н. И. Пирогов, П. Ф. Лесгафт, В. А. Сухомлинский и др.). Но за последние годы система образования дала сильный крен в сторону накопления знаний и развития интеллекта, перестав серьезно заботиться о психологическом, социальном и эмоциональном благополучии своих воспитанников. В то же время в Законе Российской Федерации «Об образовании» (ст. 2) отмечено: «Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства... в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [1].

Мы полагаем, что неравновесие между разными сторонами воспитания возникает в связи с отсутствием концепции, ориентированной на комплексное решение задач подготовки детей к обучению в системе и общего, и дополнительного образования, в частности концепции, связанной с необходимостью реализации программ дошкольного образования с гуманистическим содержанием и разработкой модели подготовки компетентного педагога, их реализующего. Данная проблема актуализируется в связи с введением ФГОС ДО, в котором основополагающими принципами являются поддержка разнообразия ребенка и сохранения уникальности и самооценности дошкольного детства как важного этапа в общем развитии человека. Реализация данных принципов ориентирует педагогов, родителей не только на интеллектуальное развитие детей, а в большей мере на сохранение их психоэмоционального благополучия.

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования четко указано, что для сохранения и укрепления здоровья дошкольника, гармоничного его развития необходимо соблюдать комплекс мер, который должен включать различные направления. Охарактеризуем данные направления [2]:

– нормализация учебной нагрузки: отказ от «школьного» обучения детей дошкольного возраста; разработка комплексной психолого-физиологической диагностики развития ребенка и готовности к школьному обучению; использование педагогических технологий в соответствии с возрастными особенностями и функциональными возможностями ребенка;

– формирование ценности здоровья и здорового образа жизни: использование педагогами вариативных программ, направленных на формирование ценности здоровья и здорового образа жизни; превращение физического воспитания в действенную меру охраны здоро-

вья и гармонизации личности; привлечение семьи к работе по формированию культуры здоровья;

– создание адаптивной образовательной среды для детей, имеющих ограниченные возможности здоровья и проблемы в развитии, ранняя диагностика, коррекция и последовательная их социализация.

Данные направления определяют основные положения программы подготовки детей к школе, которые должны учитывать не только интеллектуальные достижения детей, а в первую очередь их физическое и психоэмоциональное состояние. Уместно вспомнить, что физическое состояние – это комплекс признаков, характеризующих морфофункциональное состояние организма, уровень физических качеств и способностей, необходимых для жизни и практической деятельности. Физическое развитие как процесс – это изменение форм, функций организма в процессе естественного биологического развития или под влиянием физических упражнений. Решая вопросы сохранения и укрепления здоровья детей, мы исходим из определения: «Здоровье – это состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов» [3, с. 42–43].

В концепции дошкольного образования УМК «Школа 2100» указано, что наряду с неблагоприятными воздействиями социально-экономических и экологических условий на рост, развитие и здоровье детей отрицательное воздействие оказывает и ряд педагогических факторов. К их числу относятся: стрессовая педагогическая тактика, интенсификация образовательного процесса, несоответствие методик и технологий обучения возрастным особенностям организма ребенка, его функциональным и адаптационным возможностям, нерациональная организация жизнедеятельности детей, недостаточная грамотность педагога в вопросах роста и развития дошкольников, охраны и укрепления их здоровья, недостаточное использование возможностей физического воспитания в целях охраны и укрепления здоровья детей, отсутствие системы работы по формированию ценности здоровья и здорового образа жизни.

Поэтому в дошкольном образовании необходимо определить комплекс мер по реализации задач, направленных на создание условий для нормального роста и развития, охрану и укрепление здоровья, формирование ценности здоровья и здорового образа жизни дошкольников. В связи с этим педагогу необходимо продумать методы, направленные на создание условий для гармоничного развития ребенка, охрану и укрепление его здоровья. Наш многолетний опыт в дошкольном образовании на базе МАОУ ДОД ЦТГРО «Томский Хобби-центр» и УМК «Развивайка» при педагогическом факультете ТГПУ позволяет определить наиболее значимые направления для сохранности физического и психоэмоционального благополучия детей. Данные направления представляют особую значимость для обеспечения полноценной жизнедеятельности детей.

#### *1. Нормализация учебной нагрузки.*

Для успешной организации работы в данном направлении опираемся на игровую деятельность детей. В дошкольном классе важно организовать учебный процесс так, чтобы ребенок не понимал и не ощущал, что на самом деле происходит его обучение. Такая организация совместной учебно-игровой деятельности легко и непринужденно происходит при использовании комплексных занятий с опорой на сказку. Сказка – литературный жанр, понятный и легко воспринимаемый дошкольником. Отметим, что сказка не перегружает психоэмоциональное состояние детей, а дает возможность развлекать диалоговое общение, построенное на поддержке каждого. При организации комплексной игровой деятельности проявляется способность педагога увидеть в дошкольнике творца, подстроиться под

него, предложить ему адекватные возрасту, индивидуальности формы деятельности, которые смогут вывести его на уровень успешности.

В нормализации учебной нагрузки важную роль играет использование различных диагностических методов. Надо отметить, что определение готовности ребенка к школе должно быть навигацией для воспитателей, родителей, учителей для того, чтобы своевременно определить трудности, проблемы дошкольника, как-то: отсутствие тех или иных интересов, коммуникативных умений и т. д., чтобы вовремя сориентироваться на эти особенности ребенка и оказать психолого-педагогическую поддержку или создать систему условий, позволяющую выбрать оптимальную траекторию развития ребенка в будущей школьной жизни [4].

### *2. Создание условий для двигательной активности детей.*

Для укрепления, восстановления, сохранения здоровья необходимо использовать все средства, методы и формы адаптивного физического воспитания. Организация двигательной активности детей учитывает возрастные особенности детей. Здесь исключается фрагментарность, вся организованная деятельность с детьми должна быть динамичной, не перегружающей психику ребенка. Данное направление может включать следующие приемы:

- 1) элементы подвижных занятий;
- 2) физкультурные минутки, оздоровительные паузы;
- 3) гимнастика для глаз, мелких мышц руки;
- 4) динамическая перемена.

«Дайте ребенку немного подвигаться, и он одарит вас опять десятью минутами внимания, а десять минут живого внимания, если вы сумеете ими воспользоваться, дадут вам в результате больше целой недели полусонных занятий», – убеждал педагогов еще К. Д. Ушинский [5].

Кратковременные физические упражнения и игры усиливают кровообращение. После такого короткого активного отдыха внимание детей повышается, улучшается восприятие материала, активизируется организм в целом. В динамические паузы хорошо включать такие виды физической активности: упражнения для снятия утомления органов зрения; упражнения для снятия утомления мышц кисти; упражнения для снятия утомления мышц туловища, особенно спины.

Потребность в движении и повышенной двигательной активности является наиболее важной биологической особенностью растущего организма. В связи с данным положением особое внимание уделяем переменам, организуя их таким образом, чтобы дети смогли в полной мере удовлетворить свои потребности в движении. Для этой цели предлагаем детям поиграть в «Карликов и великанов», «Светофор», «Большой – маленький», «Летает – не летает» и др.

### *3. Создание здорового психологического климата.*

В ходе реализации воспитательно-образовательного процесса в предшколе важно уделять внимание не только физическому, но и психологическому здоровью ребенка, то есть воспитанию здоровой личности в целом. Здоровый психологический климат – эмоциональная атмосфера, благоприятная для эффективной деятельности как педагога, так и ребенка. Здоровая личность – это личность, адекватно относящаяся к себе и другим, строящая отношения, в том числе межличностные, растущая, развивающаяся, творчески относящаяся к жизни, воспринимающая мир реально [6, 7].

Для поддержания благоприятного психологического климата в детском коллективе часто используем упражнения для релаксации. Детям очень нравится изображать различных животных, показывать мимикой или движениями состояние человека (хмурого, радостно-

го, сердитого, обиженного и др.). Школьники с большим удовольствием выполняют релаксационные упражнения для мимики:

1. Сморщить лоб, поднять брови (удивиться), расслабить его. Совсем расслабить. Постараться сохранить лоб абсолютно гладким.

2. Нахмуриться (сердитесь) – расслабить брови.

3. Расширить глаза (страх, ужас) – расслабить веки (лень, хочется подремать).

4. Расширить ноздри (вдыхаем – запах; выдыхаем страстно) – расслабление.

5. Зажмуриться (испуг) – расслабить веки (ложная тревога).

6. Сузить глаза (человек задумался) – расслабиться.

7. Поднять верхнюю губу, сморщить нос (презрение) – расслабиться.

8. Оскалить зубы – расслабить щеки и рот.

9. Оттянуть вниз нижнюю губу (отвращение) – расслабление.

Чтобы ребенку помогать, надо его понимать, а чтобы понимать, надо знать ребенка. С этой целью педагогам необходимо обращать внимание не только на возрастные, но и индивидуальные особенности детей, а также на особенности воспитания в семье, что в целом поможет решать проблему сохранения и укрепления здоровья комплексно, а значит, в полной мере обеспечить условия для полноценного развития растущего организма.

### Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» в ред. федеральных законов от 07.05.2013 N 99-ФЗ, от 23.07.2013 N 203-ФЗ.
2. ФГОС ДО. URL: <http://минобрнауки.рф>
3. Психология здоровья / под ред. Г. С. Никифорова: учеб. для вузов. СПб.: Питер, 2003. 607 с.
4. Вахитова Г. Х. Тестирование как один из методов педагогической диагностики детей в дошкольном образовании // Открытое и дистанционное образование. Томск, ТГУ. 2013. № 4 (52). С. 20–26.
5. Ушинский К. Д.: наука и искусство воспитания (Педагогическое наследие) / сост. С. Ф. Егоров. М.: Образование и бизнес, 1994. 208 с.
6. Вахитова Г. Х. Полисубъектное взаимодействие в контексте дошкольного образования // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2013. Вып. 13 (141). С. 71–75.
7. Кирилова Е. Н., Шереметьева У. М. Значение и меры по повышению экологического воспитания школьников и студентов // Научно-педагогическое обозрение. 2013. Вып. 1 (1). С. 52–57.

Вахитова Г. Х. кандидат педагогических наук, доцент.

**Томский государственный педагогический университет.**

Ул. Киевская 60, Томск, Россия, 634061.

E-mail [galiija2000@mail.ru](mailto:galiija2000@mail.ru)

*Материал поступил в редакцию 06.01.2014.*



**G. K. Vakhitova**

## **THE USE OF HEALTH SAVING TECHNOLOGIES IN PRESCHOOL EDUCATION**

The article deals with investigating the approaches to creating the conditions of children's health preservation and promotion within the framework of preschool education. The interrelation between children's physical, psychological and intellectual development has been proved.

**Key words:** *school preparation, healthy way of life, physical activity, psychological climate*

### **References**

1. The Federal Act "On Education in the Russian Federation" as revised in Federal Acts no. 99-F3 of May 07, 2013 and no. 203-F3 of July 23, 2013 (in Russian).
2. The Federal State Education Standard of Preschool Education. URL: [http:// minobrnauki\\_ru](http://minobrnauki_ru) (in Russian).
3. *Psychology of health* / ed. by G. S. Nikiforov. Manual for hire education institutions. Saint Petersburg, Piter Publ., 2003. 607 p. (in Russian).
4. Vakhitova G. Kh. Testing preschool children as one of pedagogical diagnostics methods. *Open and Distance Education*, Tomsk, TSU Publ., 2013, no. 4 (52). pp. 20–26. (in Russian).
5. Ushinsky K. D. *The Science and Art of Upbringing* (Pedagogical heritage) / compiled by S. F. Yegorov. Moscow: Obrazovanie I biznes Publ., 1994. 208 p. (in Russian).
6. Vakhitova G. Kh. Polysubject interaction in the context of preschool education. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2013, vol. 13 (141). Pp. 71-76 (in Russian).
7. Kirilova E. N., Sheremetyeva U. M. Knowledge and measures of improvement of the environmental education of schoolchildren and students. *Pedagogical Review*, 2013, vol. 1 (1), pp. 52–57 (in Russian).

**Tomsk State Pedagogical University.**

Ul. Kievskaya 60, Tomsk, Russia, 634061.

E-mail: [galija2000@mail.ru](mailto:galija2000@mail.ru)

УДК 796.082

*Р. Р. Халфина, М. Р. Галин*

## ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАРТОВЫХ СОСТОЯНИЙ ЮНЫХ БОРЦОВ И СПОСОБЫ ИХ КОРРЕКЦИИ

Спорт высших достижений характеризуется высокими нагрузками как физическими, так и психоэмоциональными. Регуляция предстартовых состояний на начальном этапе подготовки юных борцов позволит более эффективно выстроить учебно-тренировочный процесс и процесс подготовки к соревнованиям.

**Ключевые слова:** юные борцы, предстартовые состояния, боевая готовность, аудиовизуальная стимуляция.

В соревновательной деятельности борцов отмечается высокий уровень конкуренции. Постоянное повышение объема и интенсивности тренировочных нагрузок не позволит добиться высших достижений в спорте, следовательно, особую актуальность приобретает поиск резервов дальнейшего повышения спортивного мастерства. Таким резервом может стать комплексный психолого-педагогический подход оптимизации подготовки спортсменов к соревновательной деятельности [1].

Управление подготовкой спортсменов требует учета не только соревновательных переживаний и состояний, но и тех, которые предшествуют соревнованиям и следуют за успехами или неудачами в спортивной борьбе [2]. Практика психологической подготовки спортсменов убедительно показывает, что многие успехи и поражения могут быть объяснены с позиций необходимых воздействий тренеров и самих спортсменов на эмоциональные состояния перед стартом. Вряд ли можно сбрасывать со счетов и особенности психических состояний спортсменов и команд после соревнований, ибо на психику спортсмена глубоко воздействуют оценки проделанной работы. Различают следующие типы предстартовых состояний:

*Стартовая лихорадка*, характеризующаяся сильным волнением, частичной дезорганизацией поведения, беспричинным оживлением, быстрой сменой эмоциональных состояний, неустойчивостью, ошибками, обусловленными ослаблением процессов памяти (запоминания, узнавания, сохранения, воспроизведения, забывания). Чаще всего такое состояние наблюдается у лиц с преобладанием в нервной системе возбудительных процессов над тормозными. Как правило, стартовая лихорадка сопровождается снижением контролирующей функции коры головного мозга над подкоркой. Наблюдается учащение сердцебиения и дыхания, поверхность дыхания, излишняя потливость, снижение температуры конечностей, повышенный тремор, повышенная частота мочеиспускания. Все это приводит к тому, что спортсмен не в состоянии использовать наработанные возможности, допускает ошибки даже в хорошо освоенных действиях, ведет себя импульсивно, непоследовательно.

*Стартовая апатия* обусловлена течением нервных процессов, противоположных тому, которые вызывают стартовую лихорадку: тормозные процессы в нервной системе усиливаются чаще всего под воздействием сильного утомления или перетренировки. Наблюдается некоторая сонливость, вялость движений, снижается общая активность и желание соревноваться, притупляется восприятие, внимание. Однако у ряда спортсменов через некоторое время (час или два), постепенно, по мере приближения времени старта, состояние апатии переходит в оптимальное соревновательное состояние. Такое явление чаще всего обуславливается наличием некоторых нежелательных (или неизвестных) моментов в предстоящем

соревновании. У стартовой апатии есть особая разновидность – самоуспокоенность, которая возникает в тех случаях, когда спортсмен заранее уверен в своей победе, низко расценивает возможности своих соперников. Опасность этого состояния заключается в пониженном внимании, неспособности к мобилизации при неожиданных изменениях ситуации.

*Боевая готовность* связана с оптимальным соотношением динамики возбудительных и тормозных процессов в нервной системе, их уравновешенностью и оптимальной подвижностью. Признаками такого состояния служат: сосредоточенность внимания на предстоящем соревновании, повышенная восприимчивость и способность мыслить, действенность и стенический характер эмоций, оптимальный уровень тревожности. В восточных единоборствах боевая готовность характеризуется особой отчетливостью сознания, рискованностью, раскрепощенностью мышц и движений, безграничной верой в возможность победы [3].

Современные знания в области психологии спорта, особенно в плане регуляции предстартовых состояний, в том числе вхождения в состояние боевой готовности, не изобилуют большим выбором средств и методов. В научно-методической литературе по спортивным единоборствам имеется очень небольшой набор методик, связанных с аутотренингом, идеомоторной тренировкой, самовнушением и т. п. Зачастую данные методики и техники «громоздки», то есть требуется длительное время и специально организованные условия для их выполнения, а их описания поверхностны [4, 5]. В то же время тренеру необходимо владеть методами психологической подготовки в такой же степени, как и методами физической и технико-тактической подготовки.

В последнее время все больше возрастает интерес к разработке неинвазивных методов, в частности в медицинскую практику внедряется различная психофизиологическая (аудиовизуальная) аппаратура. Имеющиеся литературные данные свидетельствуют об эффективности применения этих методов для повышения эмоциональной устойчивости к стрессу, терапии пограничных нервно-психических расстройств, повышения умственной работоспособности [6]. Это позволило выдвинуть рабочую гипотезу о возможности использования метода аудиовизуальной стимуляции для коррекции предстартового состояния борцов. Аудиовизуальная стимуляция (АВС) – это ритмологическое воздействие на организм через зрительный и слуховой анализаторы, с вовлечением в процесс корковых, лимбических структур и ретикулярной формации головного мозга. Таким образом, осуществляется влияние на нейрогуморальную регуляцию человека. Однако механизмы действия и эффективность аудиовизуального психофизиологического воздействия на психоэмоциональное состояние, умственную работоспособность, функциональные резервы центральной нервной системы мало исследованы. Подбор программы аудиовизуальной стимуляции с учетом индивидуальных физиологических и психофизиологических особенностей позволит оптимизировать процессы предстартового возбуждения, что впоследствии благотворно скажется на спортивной результативности.

### **Список литературы**

1. Спортивная психология в трудах отечественных специалистов / сост. и общ. ред. И. П. Волкова. СПб., 2002.
2. Сопов В. Ф. Теория и методика психологической подготовки в современном спорте. М.: Трикта, 2010. 116 с.
3. Гогунев Е. Н., Мартынов Б. И. Психология физического воспитания и спорта: учеб. пособие. М.: Академия, 2000. 263 с.
4. Попов Д. В. Взаимосвязь предстартовых состояний тренера и спортсмена (на материале единоборств): автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2003. 17 с.
5. Бабушкин Г. Д., Бабушкин Е. Г., Смоленцева В. Н. Психологическое обеспечение многолетней подготовки юных спор-

- тсменов // Юношеский спорт XXI века: материалы конф. Рос. гос. академия физ. культуры. М., 2002. С. 26–31.  
6. Голуб Я. В. Программно-аппаратный комплекс «Мираж» для аудиовизуального воздействия. СПб., 2006. 30 с.

Халфина Р. Р., доктор биологических наук.  
**Уфимский юридический институт МВД России.**  
Ул. Муксинова, 2, Уфа, Россия, 450099.  
E-mail: riga23@mail.ru

Галин М. Р., старший преподаватель.  
**Уфимский юридический институт МВД России.**  
Ул. Муксинова, 2, Уфа, Россия, 450099.  
E-mail: GRR233@yandex.ru

*Материал поступил в редакцию 27.12.2013.*

*R. R. Khalfina, M. R. Galin*

## **FEATURES OF PRESTARTING CONDITIONS OF YOUNG FIGHTERS AND WAYS OF THEIR CORRECTION**

The elite sport is characterized by high loadings both physical, and psychoemotional. Regulation of prestarting state at the initial stage of training of young fighters will allow to develop more effectively educational and training process and process of training for competitions of fighters.

**Key words:** *young fighters, prestarting states, combat readiness, audiovisual stimulation.*

### **References**

1. *Sports psychology in works of domestic experts* / Sost., obshch. red. I. P. Volkov. SPb. 2002 (in Russian).
2. *Sopov V. F. The theory and technique of psychological preparation in modern sports.* Moscow, Triksta Publ, 2010. 116 p. (in Russian).
3. *Gogunov E. N., Martyanov B. I. Psychology of physical education and sports studies: manual.* Moscow, Akademiya Publ., 2000. 263 p. (in Russian).
4. *Popov D. V. Relationship of prelaunch states of the coach and athlete (based on single combats).* Abstract of thesis cand. psychol. sci. St. Petersburg, 2003. 17 p. (in Russian).
5. *Babushkin G D., Babushkin E. G., Smolentseva V. N. Psychological ensuring of long-term training of young athletes. Youth sports of the XXI century: conference materials / Rus. state academy of physical culture.* Moscow, 2002, pp 26–31 (in Russian).
6. *Golub Ya. V. The hardware-software complex for audiovisual influence "Mirage".* St. Petersburg, 2006. 30 p. (in Russian).

Khalfina R. R.  
**Ministry of Internal Affairs Ufa Law Institute of Russia.**  
Ul. Muksinova, 2, Ufa, Russia, 450099.  
E-mail: riga23@mail.ru

Galina M. R.  
**Ministry of Internal Affairs Ufa Law Institute of Russia.**  
Ul. Muksinova, 2, Ufa, Russia, 450099.  
E-mail: GRR233@yandex.ru

## НАШИ АВТОРЫ

---

- Аксёнова А. В. – старший преподаватель  
Томский государственный педагогический университет  
Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061  
E-mail: selutina-anasta@yandex.ru
- Артемченко Н. А. – кандидат педагогических наук, доцент  
Новороссийский филиал Краснодарского университета МВД России  
12-й км Сухумского шоссе, Новороссийск, Россия, 353911  
E-mail: pestnya@yandex.ru
- Баскова Л. Ю. – старший преподаватель  
Северный арктический федеральный университет им. М. В. Ломоносова  
Ул. Набережная Северной Двины, 17, Архангельск, Россия, 163002  
E-mail: lbaskova3@gmail.com
- Белогуров С. В. – ассистент  
Государственный морской университет им. адмирала Ф. Ф. Ушакова  
Пр. Ленина, 93, Новороссийск, Россия, 353918  
E-mail: belogurov\_stas@mail.ru
- Вахитова Г. Х. – кандидат педагогических наук, доцент  
Томский государственный педагогический университет  
Ул. Киевская 60, Томск, Россия, 634061  
E-mail galija2000@mail.ru
- Галин М. Р. – старший преподаватель  
Уфимский юридический институт МВД России  
Ул. Муксинова, 2, Уфа, Россия, 450099  
E-mail: GRR233@yandex.ru
- Ганина С. А. – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой общих гуманитарных и естественно-научных дисциплин  
НОУ ВПО Российский новый университет (Орехово-Зуевский филиал)  
Ул. Ленина, 86, Орехово-Зуево, Московская обл., Россия, 142600  
E-mail: svetla3@yandex.ru
- Гуров В. А. – кандидат биологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник  
Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования  
Ул. А. Матросова, 19, Красноярск, Россия, 660079  
E-mail: Gurov@kipk.ru
- Коростелева Н. А. – старший преподаватель, магистр  
Международная бизнес-академия  
Ул. Тулепова, 12, Караганда, Республика Казахстан, 100027  
E-mail: korostel\_@mail.ru
- Краснов А. М. – старший преподаватель, магистр  
Международная бизнес-академия  
Ул. Тулепова, 12, Караганда, Республика Казахстан, 100027  
E-mail: krasnovy@rambler.ru
- Леонов В. В. – проректор, кандидат технических наук  
Международная бизнес-академия  
Ул. Тулепова, 12, Караганда, Республика Казахстан, 100027  
E-mail: Leonov\_Slava@rambler.ru
- Мазера Е. В. – магистрант  
Томский государственный педагогический университет  
Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061  
E-mail: mазера-е@mail.ru

- Милько Л. В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы  
Смоленский государственный университет  
Ул. Пржевальского, 4, Смоленск, Россия, 214000  
E-mail: rectorat@smolgu.ru
- Никонова Е. Р. – старший преподаватель кафедры «Градостроительство»  
Пензенский государственный университет архитектуры и строительства  
Ул. Тумова, 28, Пенза, Россия, 440028  
E-mail: twisterNK@mail.ru
- Стародубцева О. Г. – старший преподаватель  
Сибирский государственный медицинский университет  
Ул. Московский тракт, 2, Томск, Россия, 634050  
E-mail: entourage2009@bk.ru
- Халфина Р. Р. – доктор биологических наук  
Уфимский юридический институт МВД России  
Ул. Муксинова, 2, Уфа, Россия, 450099  
E-mail: riga23@mail.ru

## AUTHORS

---

- Aksenova A. V. – Tomsk State Pedagogical University  
Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061  
E-mail: selutina-anasta@yandex.ru
- Artemenko N. A. – Ministry of Internal Affairs Krasnodar university of Russia, Novorossiysk branch  
12 km of Sukhumskoeye Highway, Novorossiysk, Russia, 353911  
E-mail: pestnya@yandex.ru
- Baskova L. Y. – Northern Arctic Federal University named after M. V. Lomonosov  
Street Pier Northern Dvina, 17, the city of Arkhangelsk, Russia, 163002  
E-mail: lbaskova3@gmail.com
- Belogurov S. V. – State sea university a name of admiral F. F. Ushakov  
Pr. Lenina, 93, Novorossiysk, Russia, 353918  
E-mail: belogurov\_stas@mail.ru
- Galina M. R. – Ministry of Internal Affairs Ufa legal institute of Russia  
Ul. Muksinova, 2, Ufa, Russia, 450099  
E-mail: GRR233@yandex.ru
- Ganina S. A. – NOU VPO Russian New University (Orehovo-Zuevsky branch)  
Ul. Lenina, 86, Orekhovo-Zuevo, Moscow region, Russia, 142600  
E-mail: svetla3@yandex.ru
- Gurov V. A. – Krasnoyarsk regional institute of improvement of professional skill and professional retraining of workers of education  
Ul. A. Matrosova, 19, Krasnoyarsk, Russia, 660079  
E-mail: Gurov@kipk.ru
- Khalfina R. R. – Ministry of Internal Affairs Ufa legal institute of Russia  
Ul. Muksinova, 2, Ufa, Russia, 450099  
E-mail: riga23@mail.ru
- Korostelyeva N. A. – International Business Academy  
Ul. Tulepova, 12, Karaganda, Respublika Kazakhstan, 100027  
E-mail korostel\_@mail.ru
- Krasnov A. M. – International Business Academy  
Ul. Tulepova, 12, Karaganda, Respublika Kazakhstan, 100027  
E-mail: krasnovy@rambler.ru
- Leonov V. V. – International Business Academy  
Ul. Tulepova, 12, Karaganda, Respublika Kazakhstan, 100027  
E-mail: Leonov\_Slava@rambler.ru
- Mazepa E. V. – Tomsk State Pedagogical University  
Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061  
E-mail: mazepa-e@mail.ru
- Milko L. V. – Smolensk State University  
Ul. Przhhevskogo, 4, Smolensk, Russia, 214000  
E-mail: rectorat@smolgu.ru
- Nikonova E. R. – Penza State University of Architecture and Construction  
Ul. Titova, 28, Penza, Russia, 440028  
E-mail: twisterNK@mail.ru
- Starodubtseva O. G. – Siberian State Medical University  
Ul. Moskovsky trakt, 2, Tomsk, Russia, 634050  
E-mail: entourage2009@bk.ru
- Vakhitova G. K. – Tomsk State Pedagogical University  
Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061  
E-mail: galija2000@mail.ru

# ПРАВИЛА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ АВТОРАМИ

в научный журнал

## НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОЗРЕНИЕ PEDAGOGICAL REVIEW

Журнал публикует научные материалы по следующим направлениям:

- \* Педагогика, дидактика, методика и психология высшей школы.
  - \* Образовательные технологии.
- \* Методики предметного обучения в общем, дополнительном и высшем образовании.
  - \* Педагогика повышения квалификации педагогических работников.
  - \* Общее и дополнительное образование детей, молодежи, взрослых.
- \* Педагогика, методика и психология дошкольного и предшкольного образования.
  - \* Методология современных психолого-педагогических исследований.
  - \* Реализация новых ФГОС на разных ступенях образования.

Периодичность издания: 2 выпуска в год (возможны дополнительные спецвыпуски).

**Статьи аспирантов публикуются бесплатно.**

### **Требования к материалам, представляемым к публикации:**

Материалы представляются на электронных носителях. На диске должно быть 2 обязательных файла.

1. УДК, Ф.И.О. автора(ов), название статьи, аннотация статьи (объемом не более 10 печатных строк), ключевые слова, текст статьи, пристатейный список литературы (оформляется по ГОСТ Р 7.05-2008), место работы (учебы), ученая степень, ученое звание, должность, почтовый адрес, телефон, факс, e-mail. Пример оформления приведен на сайте журнала.

2. На английском языке: Ф.И.О. автора(ов), название статьи, аннотация статьи, ключевые слова, место работы (учебы), почтовый адрес организации.

Для опубликования статьи авторам нужно заполнить, подписать и выслать почтой договор в двух экземплярах, который размещен на сайте журнала. Рекомендуем договор распечатывать на одной странице А4 – с двусторонним заполнением.

К электронному варианту должен прилагаться подписанный авторами печатный экземпляр статьи (с рисунками и диаграммами в тексте). Печатный экземпляр должен соответствовать электронному варианту.

Текст статьи объемом не более 16 страниц формата А4 (включая список литературы, графики, таблицы и др.) должен быть набран в текстовом редакторе (гарнитура Times, кегль 14, межстрочный интервал 1.5) и сохранен в формате RTF. Рисунки в форматах JPEG или TIFF и диаграммы, сохраненные в формате MS Excel, представляются в отдельных файлах. Поля страницы – по 2 см. с каждого края.

Ссылки даются в тексте, в квадратных скобках. Цитируемая литература и источники приводятся в конце статьи согласно нумерации ссылок, не по алфавиту (оформляются по ГОСТ Р 7.05-2008). Каждая публикация или неопубликованный источник (архивное дело) приводится в списке только один раз и имеет свой номер; в последующих ссылках в тексте указывается этот номер. При ссылке на несколько работ указываются все их номера.

Рукописи отправляются редакцией на независимую экспертизу и принимаются к печати при получении положительной рецензии. Порядок рецензирования статей, поступивших для публикации в «Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review», размещен на сайте журнала.

Материалы, не соответствующие данным требованиям, к рассмотрению не принимаются. Присланные материалы не возвращаются. В случае отрицательного решения о публикации статьи автору направляется мотивированный отказ.

Редакция принимает предварительные заявки на приобретение последующих номеров журнала.

Присланные статьи регистрируются на официальном сайте журнала «Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review» <http://npo.tspu.edu.ru/>



# Pedagogical Review

## GUIDELINES FOR AUTHORS

The journal publishes scientific papers in the following areas:

- Humanities
- Social Science
- Science

### Submission Requirements:

The manuscripts should be presented on electronic media. On a CD 2 files are required.

1. Text of the manuscript, which includes: full name of the author(s), article title, abstract (no more than 10 printed lines), keywords, main text, references.

2. Author(s) affiliation, academic degree, academic title, postal address, phone, fax, e-mail.

For publication of the article authors ought to fill out, sign and send by mail the contract in two copies, which is posted on the website of the journal. We recommend to print out the contract on one page A4 format — a two-way coverage.

The electronic version must be accompanied by a signed hard copy of the manuscript with pictures and diagrams in the text. The hard copy must match the electronic version.

The text of the article should not exceed 16 A4 pages (including references, figures, tables, etc.) should be typed in a text editor (font size is 14 pt in Times New Roman style, line spacing 1.5) and saved in RTF format. Page margins should be 2 cm from each edge. Images in JPEG or TIFF files and diagrams in MS Excel should be presented in separate files.

References are given in the text in square brackets. Each reference should be numbered in the order it first appears in the text. Lists of references should be given at the end of the article numbered according to references in the text, not in alphabetical order. Every publication or unpublished source (archive source) should be listed only once and it should have its own number. When referring to several sources indicate all of them.

Manuscripts are sent to an independent review and accepted for publication after approval. The order of review of articles, which have been received for publication in the «Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review», is posted on the website of the journal.

The materials that do not meet these requirements will not be accepted. Submitted materials will not be returned. In case of a negative decision about the publication of the article the author will be notified with explanations.

The editor accepts preliminary purchase orders for subsequent issues of the journal.

Records about submission can be found on the official website of the journal «Научно-педагогическое обозрение».

Pedagogical Review» <http://npo.tspu.edu.ru/>